

Hva er dysleksi egentlig?

*En spørreundersøkelse om PP-rådgiveres
forståelse og bruk av begrepet dysleksi*

Hilde Sofie Gunnerud



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for Spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012

Hva er dysleksi egentlig?

En spørreundersøkelse om pedagogisk-psykologiske rådgiveres forståelse og bruk av begrepet dysleksi.

”Jeg synes nesten det blir vanskeligere og vanskeligere å sette diagnosen fordi dysleksi i dag kan være så mye. Man kan både ha svake kognitive evner og en spesifikk lesevanske... I tillegg har vi ortografisk dysleksi og lignende. Dette forvirrer.”

”Det er ulikt hvordan vi tenker rundt dysleksi – viktig at det ikke avhenger av saksbehandler om en elev skal få dysleksi eller ikke.”

“Lettere å avdekke dysleksi hos elever innenfor diskrepanskriteriet, men IQ er ikke så absolutt i definisjonene som det var før vel?”

”Det er uklarhet om vi kan bruke dysleksibegrepet siden vi ikke skal sette diagnoser. Bruker spesifikke lese- og skrivevansker, men tror flere her bruker dysleksibegrepet.”

-Kommentarer fra PP-rådgivere-

© Hilde Sofie Gunnerud

2012

Hva er dysleksi egentlig?

Hilde Sofie Gunnerud

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Dysleksi som begrep har en historie av uenighet. Selv ikke i et lite og pedagogisk oversiktlig land som Norge, har man klart å gi dysleksibegrepet et innhold som alle kan enes om. Diverse alternative uttrykk som spesifikke lese- og skrivevansker eller spesifikke lærevansker synes i flere tilfeller å brukes synonymt med dysleksi. De lærde strides om hvor grensen skal gå for bruk av begrepet. I forskningsmiljøer er det naturlig å ha klarere avgrensning av vansken for å kunne forske på den. Dette er grenser som ikke nødvendigvis er naturlig å benytte i praktisk pedagogisk sammenheng. Selv om det er noenlunde konsensus om nyere oppfatninger av dysleksibegrepet i forskningsmiljøer, er det ikke nødvendigvis slik at deres forståelse er lik den som utøves av utredere i praksis. Med dette som bakgrunn ønsker jeg med denne masteroppgaven å belyse den faktiske forståelsen og bruken av begrepet. For å gjøre dette vil jeg henvende meg til pedagogisk-psykologiske rådgivere i Norge, som arbeider med utredning av lese- og skrivevansker. Problemstillingen for oppgaven er:

Hvordan benyttes begrepet dysleksi i PP-tjenesten i Norge?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å gjøre en spørreundersøkelse for å kartlegge på hvilken måte PP-rådgivere forstår og bruker begrepet dysleksi.

Metode

For å få et utvalg som ville være representativt for hele populasjonen PP-rådgivere valgte jeg å stratifisere utvalget på bakgrunn av befolkningsstørrelse. De Vaus (2002) beskriver stratifisert utvelgning som en variant av sannsynlighetsutvelgning som er konstruert for å sikre mer representative og dermed mer nøyaktige utvalg. Utvalget i undersøkelsen består av 189 PP-rådgivere fra 51 PP-tjenester. Disse representerer små og store kommuner i alle landets fylker. Med kartlegging som mål har jeg plassert denne studien i et survey-design med bruk av spørreundersøkelse. Kontakt med PP-kontorene foregikk via telefon og epost, og spørreskjemaene ble formidlet med post. Undersøkelsens validitet anses å være god med et stort, representativt utvalg som gir muligheter for å generalisere til populasjonen. Etiske hensyn er ivaretatt med tanke på anonymitet og konfidensiell behandling av data. Dataene fra undersøkelsen er behandlet og systematisert i dataprogrammet SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Dette gjorde det mulig å få en oversikt over materialet. Resultatene beskrives og presenteres i form av tekst, tabeller og grafisk framstilling.

Resultater

Undersøkelsen viser at PP-rådgivere i sin forståelse av dysleksi legger størst vekt på følgende elementer: Påviste fonologiske vansker som har vedvart over tid på tross av tilfredsstillende undervisning og adekvat syn, hørsel og motoriske evner. I tillegg vektlegges elevens svake staveferdigheter og dårlige rettskrivingsevner. Lytteforståelsen skal helst være bedre enn leseforståelsen. I forhold til øvrige kognitive evner er det en tredjedel av respondentene som mener at det er svært viktig at disse er normale eller bedre for at en elev kan betegnes dyslektisk. Slår vi sammen de som tillegger det *stor* vekt og de som tillegger det *noe* vekt har hele 77 % av respondentene i undersøkelsen svart at en diskrepans mellom lese- og skriveferdigheter og evnemessig utrustning har betydning for bruk av dysleksibetegnelsen. Denne typen avgrensning av vansken har vært omdiskutert på fagfeltet, og en tendens de seneste tiår er en bevegelse bort fra denne diskrepansen. De siste publiserte definisjonene på begrepet dysleksi sier eksplisitt at vansken kan oppstå på alle evnenivå. Dette er derfor et interessant funn hos norske PP-rådgivere.

Ved utredning for vansken benyttes kartleggingsverktøyet Logos i stor grad (84,1 % sier de *alltid* benytter testen). For øvrig sier de langt fleste at samtaler med foresatte, lærer og elev har stor betydning, samt at de observerer undervisning og lese- og skriveteknikk. I forhold til evnekartlegging er det en tredjedel som alltid foretar slik kartlegging, mens halvparten av respondentene benytter evnetester noen ganger. Ellers benyttes en rekke ulike tester som i all hovedsak kartlegger elementer av lese- og skriveferdighetene.

PP-rådgiverne i undersøkelsen tar som oftest avgjørelsen om eventuell dysleksi i samråd med kollegaer og halvparten svarer at kontoret de arbeider ved også har felles retningslinjer for bruk av begrepet. Ved spørsmål om de skulle ønske det fantes nasjonale retningslinjer for bruken av dysleksibetegnelsen svarer hele 70 % ja på dette. Sett i sammenheng med kommentarene som er tilføyd i besvarelsene, kan resultatene indikere en usikkerhet om hvordan begrepet skal forstås, og et ønske om likhet i behandling av elevene.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært berikende. Jeg har fått anledning til å fordype meg i et fagområde jeg syntes er veldig interessant. Selv om det på mange måter har vært et fint semester, er det med lettelse jeg nå skriver de siste linjene på oppgaven som har vært min følgesvenn denne våren.

Jeg vil gjerne få takke alle som har hjulpet meg med ulike ting underveis. Først og fremst vil jeg takke alle 189 respondentene som satte av tid til å besvare spørreskjemaet mitt. Takk også for alle tankene rundt dysleksi dere delte med meg, og som har bidratt til å styrke min tro på dette prosjektet. Stor takk rettes også til lederne i PP-tjenestene jeg har vært i kontakt med, som alle takket ja til å delta i undersøkelsen og som hjelp meg med å videreformidle spørreskjemaene. Uten dere hadde det ikke blitt noen resultater å beskrive. Takk også til min veileder førsteamanuensis Peer Møller Sørensen som har hatt stor tro på prosjektet, og kommet med mange konstruktive og viktige tilbakemeldinger gjennom hele perioden

Mine flinke studievenninner Lise og Annie har vært god støtte dette halvåret, og jeg ønsker dere lykke til videre som spesialpedagoger! Takk også til min kjære Nils som har hjulpet meg med korrekturlesing og vist forståelse for tiden og energien dette prosjektet har tatt. Sist men ikke minst, takk til min lille Sigurd som har fått meg til å erkjenne at masteroppgaven ikke er viktigst tross alt.

Oslo, mai 2012

Hilde Sofie Gunnerud

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2	FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	3
1.3	AVGRENSNING	4
1.4	OPPGAVERS OPPBYGNING	5
2	DYSLEKSI – PÅ GODT OG VONDT	7
2.1	DYSLEKSI SOM FENOMEN	7
2.1.1	<i>Historikk Norge.....</i>	<i>8</i>
2.1.2	<i>Omfang</i>	<i>9</i>
2.2	DEFINISJONER OG DISKUSJONER	9
2.2.1	<i>Er dysleksi avhengig av adekvat intelligens?.....</i>	<i>15</i>
2.3	ÅRSAKER TIL DYSLEKSI.....	16
2.3.1	<i>Genetikk</i>	<i>17</i>
2.3.2	<i>Dysleksi og hjernen.....</i>	<i>18</i>
2.3.3	<i>Fonologiske ferdigheter.....</i>	<i>19</i>
2.3.4	<i>Hukommelse.....</i>	<i>20</i>
2.3.5	<i>Miljø</i>	<i>20</i>
2.4	UTREDNING AV LESE- OG SKRIVEVANSKER	21
2.5	BETYDNINGEN AV Å BLI BETEGNET SOM DYSLEKTIKER.....	24
2.6	DYSLEKSI – EN DIAGNOSE?	28
2.7	KRITIKK MOT BRUKEN AV BEGREPET	30
2.8	LESEENTERETS KARTLEGGING AV DIAGNOSEBRUK I PP-TJENESTEN - 2001	31
2.9	PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TJENESTE	33
3	METODE.....	37
3.1	SURVEY-DESIGN MED KVANTITATIVE METODER	37
3.2	UTFORMING AV SPØRRESKJEMA	38
3.2.1	<i>Bakgrunnsinformasjon</i>	<i>40</i>
3.2.2	<i>Rådgiverens forståelse av begrepet dysleksi.....</i>	<i>40</i>
3.2.3	<i>Utredningen</i>	<i>41</i>
3.2.4	<i>Annet.....</i>	<i>42</i>
3.3	STRATIFISERT UTVALG - PP-RÅDGIVERE I NORGE	43
3.4	PRETEST	44
3.5	FORBEREDELSE OG UTSENDELSE AV SPØRREUNDERSØKELSEN	44
3.6	INNSAMLING AV DATA – DET ENDELIGE UTVALGET	45
3.6.1	<i>Det endelige utvalget</i>	<i>46</i>
3.7	BEHANDLING AV DATA	46
3.8	UNDERSØKELSENS KVALITET	47
3.8.1	<i>Cook og Campbells validitetssystem</i>	<i>48</i>
3.9	ETISKE BETRAKTNINGER	50

4	HVA HAR UNDERSØKELSEN VIST?	53
4.1	HVEM HAR SVART	54
4.2	HVILKE KITERIER LEGGES TIL GRUNN FOR DYSLEKSI?	55
4.2.1	<i>Diskrepans mellom evner og lese- og skriveferdigheter</i>	58
4.2.2	<i>Er det noe mønster i besvarelsene?</i>	59
4.3	FORETAS AVGJØRELSEN ALENE ELLER I SAMRÅD MED KOLLEGAER?	61
4.4	HVA INNEBÆRER EN UTREDNING FOR DYSLEKSI?	62
4.4.1	<i>Bruk av WISC ved utredning for dysleksi</i>	64
4.4.2	<i>Er Logos-brukerne enige med Høien og Lundbergs definisjon av dysleksi?</i>	66
4.5	HAR PP-TJENESTEN RETNINGSLINJER FOR BRUKEN AV DYSLEKSIBEGREPET?	69
4.6	BEHOV FOR RETNINGSLINJER?	70
4.7	HVILKEN BETYDNING ANSES DET AT BETEGNELSEN DYSLEKSI HAR FOR ELEVEN?	70
4.7.1	<i>Positive følger av å få betegnelsen dyslektiker</i>	70
4.7.2	<i>Negative følger av å få betegnelsen dyslektiker</i>	72
4.8	PP-RÅDGIVERE SOM VEGRER SEG FOR Å BRUKE DYSLEKSIBEGREPET	73
5	UNDERSØKELSENS BETYDNING OG VEIEN VIDERE	75
5.1	KONKLUSJON	75
5.2	METODISKE REFLEKSJONER	76
5.3	TANKER OM VEIEN VIDERE	77
	LITTERATURLISTE.....	79
	VEDLEGG 1 - SPØRRESKJEMAET	89
	VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV	93
	VEDLEGG 3 – FØLGEBREV	95
	VEDLEGG 4 – TESTER	96
	VEDLEGG 5 – FREKVENSTABELLER “FORSTÅELSE AV DYSLEKSIBEGREPET”	101
	VEDLEGG 6 – FREKVENSTABELLER “BRUK AV ULIKE KOMPONENTER I UTREDNINGEN FOR DYSLEKSI”	106
	VEDLEGG 7 – EIGENVALUES TIL FAKTORANALYSE (KAPITTEL 4.2.2)	112

Figur 1: Oversikt over utvalgets tilhørighet til fylke..	54
Figur 2: Prosentvis fordeling av respondentenes utdanningsbakgrunn..	55
Figur 3: Kriterier som anses som meget viktige at er tilstede for å bruke dysleksibegrepet..	56
Figur 4: Hvor viktig er det at evneressursene er innenfor normalområdet?	58
Figur 5: Samrår du deg med andre når du avgjør om en elev har dysleksi?	61
Figur 6: Komponenter som alltid benyttes i utredning for dysleksi.	63
Figur 7: Har PP-kontorene retningslinjer for bruken av dysleksibegrepet?.	69
Figur 8: Ønsker PP-rådgiverne nasjonale retningslinjer?.	70

Tabell 1: Kriterier som totalt sett anses å ha betydning i avgjørelsen av om en elev har dysleksi.	57
Tabell 2: De 13 kriterienes fordeling i fem faktorer, dannet ved hjelp av tentativ faktoranalyse.	60
Tabell 3: Totalt antall som benytter følgende komponenter (både noen ganger og alltid).	64
Tabell 4: Hvor viktig er Høien og Lundbergs dysleksikriterier for de som <i>alltid</i> benytter Logos?	66
Tabell 5: Hvor viktig er det at <i>evneressurser er innenfor normalområdet (IQ over 80)</i> for de som <i>alltid</i> benytter Logos?	68

1 Innledning

I følgende rapport skal jeg beskrive en spørreundersøkelse foretatt mot pedagogisk-psykologiske rådgivere i Norge. Undersøkelsen søker informasjon om deres forståelse av begrepet dysleksi, hvordan de utreder dithen og øvrige meninger om begrepet. Teori på dysleksifeltet vil bli presentert og knyttet opp mot funnene i undersøkelsen. Hovedproblemstilling for oppgaven er:

Hvordan benyttes begrepet dysleksi i PP-tjenesten i Norge?

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det finnes i dag ingen retningslinjer i Norge for hvordan dysleksibegrepet skal benyttes. Begrepet har tidligere vært direkte knyttet til utløsning av hjelpemidler som datamaskin, programvare og i enkelte tilfeller også spesialundervisning. Dette er ikke lenger noen absolutt sannhet, men begrepet har fortsatt, og kanskje nettopp på grunn av dette, en spesiell betydning. I dag sidestiller mange dysleksi med begreper som spesifikke lese- og skrive-vansker eller spesifikke lærevansker (Elvemo, 2003; Høien & Lundberg, 2000; Lyster, 2002). Dette kan bidra til usikkerhet rundt bruk av dysleksibetegnelsen, og slik bidra til at elever med lese- og skrivevansker faller inn under tilfeldige kategorier. Jeg ønsker å problematisere dette, og mener at betydningen av å få betegnelsen dyslektiker kan være stor. På grunn av manglende retningslinjer for hvordan dysleksibegrepet skal benyttes, vil fordelingen skje på bakgrunn av hver enkelt PP-rådgivers måte å forstå begrepet. Dette kan bidra til en forskjellsbehandling. Bakgrunn for valg av tema til dette prosjektet er derfor et ønske om å vite hva den pedagogisk-psykologiske tjenesten i Norge (PP-tjenesten) legger til grunn for å avgjøre om en elev har dysleksi. På grunn av manglende sentrale retningslinjer er det naturlig å anta at den faktiske forståelsen og bruken av begrepet vil variere i praksis. Personlige erfaringer fra praksis i PP-tjenesten underbygger denne hypotesen. Våren 2010 var jeg som del av en prosjektgruppe med på å gjøre et lite forskningsprosjekt som vil fungere som pilotstudie for denne masteroppgaven. Vi samlet inn data fra et tilfeldig utvalg av PP-rådgivere som svarte på spørsmål om deres bruk av dysleksidiagnosen. Resultatene indikerte en varierende forståelse av begrepet. Det er derfor interessant å kartlegge dette fenomenet mer presist med en masteroppgave.

Lesesenteret i Stavanger gjennomførte i 2001 en stor undersøkelse om dysleksidiagnosen i praksis. Denne undersøkelsen ble utarbeidet av Inger-Kristin Bjaalid & Astrid Skaathun. Prosjektets hovedfokus var å kartlegge omfanget av bruken av dysleksidiagnosen, hvilken teoretisk begrunnelse som ble lagt til grunn, og PP-kontorenes fremgangsmåte ved diagnose-setting (Bjaalid & Skaathun, 2001). Den landsomfattende undersøkelsen pekte på en uoversiktlig situasjon rundt diagnoseomfanget. Flesteparten av PP-kontorene brukte en kombinasjon av flere av de foreslåtte definisjonene i undersøkelsen for å få dekket sitt teori-grunnlag. Resultatet vitner om at det råder en uenighet om hva en skal legge til grunn for diagnosen. Prosjektet understreket at vi mangler én samlende arbeidsdefinisjon av dysleksi i Norge (Bjaalid & Skaathun, 2001). Bjaalid & Skaathun (2001) hevder at det kan virke som det er en vegring i fagfeltet mot å benytte dysleksitermen da den oppleves tung og ”diagnostisk”. Denne antagelsen understreker min undersøkelses relevans, og erfaring tilsier at dette fortsatt er en utfordring i PP-tjenestens arbeid. Når det råder en så stor uenighet om dysleksibegrepets innhold, er det interessant å undersøke spesifikt hvilke komponenter som vektlegges.

Tønnesen (1997) poengterer viktigheten ved å sette spørsmålstegn ved og diskutere innholdet av begrepet dysleksi. Dersom vi ignorerer definisjonsproblemene kan det blant annet føre til økende forskjellsbehandling av dyslektikere rundt om i landet. Tønnesen (1997) spør om det for eksempel kan godtas at kommuner opererer med egne dysleksidefinisjoner, som videre danner grunnlag for den hjelp en dyslektiker kan forvente å få i sin respektive kommune. Han sier at en ikke skal se bort fra at de forskjellige PP-kontorer, ja kanskje til og med de forskjellige saksbehandlere innen ett og samme kontor, kan operere med forskjellige dysleksidefinisjoner i sine uttalelser (Tønnesen, 1997). Denne antagelsen støttes av en rekke andre fagpersoner på området (Andersson, 2002; Helland & Rommetveit, 2008; Solvang, 2008).

Jeg har med denne rapporten ingen intensjoner om å si hva som er riktige eller gale oppfatninger av dysleksi. Jeg er opptatt av å avdekke den reelle forståelsen og bruken av begrepet. Samtidig syntes jeg det er av interesse å diskutere følgene av ulik praksis for de elever det gjelder.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne undersøkelsen er å kartlegge forståelsen og bruken av begrepet dysleksi blant PP-rådgivere i Norge. Jeg ønsker å få innblikk i hvordan de som arbeider med utredning av lærevansker forstår begrepet, og hvordan de går frem i en slik utredning. På bakgrunn av informasjonen jeg får fra undersøkelsen vil jeg forhåpentligvis kunne si mer om hvordan dysleksibegrepet benyttes i Norge i dag, og eventuelt om hvilke uenigheter og dilemmaer som foreligger. Med dette følger problemstillingen:

Hvordan benyttes begrepet dysleksi i PP-tjenesten i Norge?

For å belyse denne er det flere aspekter ved dysleksi som er relevante. For det første ønsker jeg å belyse forståelsen av begrepet dysleksi og hvilke komponenter som anses som viktigst for å benytte begrepet. Videre vil jeg kartlegge hva som normalt inngår i utredningen av lese- og skrivevansker. Utover dette vil jeg spørre PP-rådgiverne om deres forhold til manglende retningslinjer og hvilken betydning de antar betegnelsen har for elevene det gjelder. Problemstillingen er operasjonalisert i seks forskningsspørsmål, som har vært førende for utformingen av den videre undersøkelsen. Forskningsspørsmålene er som følger:

1. Hvilken betydning tillegges de ulike kriterier når det avgjøres om en elev har dysleksi eller ikke?
2. Samrår PP-rådgiverne seg med andre i avgjørelsen om en elev har dysleksi?
3. Hvilke elementer inngår som oftest i utredningen som fører til at en elev kan få betegnelsen dyslektiker?
4. Har PP-tjenestene utarbeidet retningslinjer for hvordan begrepet dysleksi skal benyttes?
5. Skulle PP-rådgiverne ønske det var nasjonale retningslinjer rundt bruken av begrepet?
6. Hvilken betydning antar PP-rådgiverne det har for en elev å bli betegnet som dyslektiker?

1.3 Avgrensning

Dysleksi er et ord som brukes om uvanlig store vanskeligheter med å lære å lese og skrive. Andre begreper som blir brukt om lignende vansker er spesifikke lese- og skrivevansker, ordblindhet og generelle lese- og skrivevansker (Lyster, 2002). Av alle uttrykkene som er benyttet om personer med lese- og skrivevansker er det imidlertid begrepet dysleksi som har vært mest forvirrende og misforstått (Catts & Kamhi, 2005). Det er ulik oppfatning av hvorvidt spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi kan forstås som samme fenomen. Disse begrepene vil imidlertid holdes adskilt i denne rapporten med hensyn til undersøkelsens formål. Det skilles i internasjonal litteratur også mellom utviklingsmessig dysleksi og ervervet dysleksi. Sistnevnte oppstår som følge av en ikke medfødt skade i hjernen (Catts & Kamhi, 2005). Denne typen dysleksi vil ikke bli behandlet i denne oppgaven. Dysleksi som begrep har varierende innhold. Mye av bakgrunnen for denne oppgaven handler om nettopp denne usikkerheten. Jeg vil derfor ikke definere dysleksi noe nærmere her, men vil gå grundig gjennom dette senere i oppgaven.

I forskning og litteratur på fagfeltet opptrer begrepet dysleksi både som diagnosebetegnelse og alene som en funksjonsbeskrivelse. I denne oppgaven ønsker jeg ikke å fokusere på dysleksi som en diagnose, og vil derfor benytte termene *begrep* og *betegnelse* når jeg snakker om dysleksi. Når jeg refererer til annen litteratur eller forskning som benytter diagnosebegrepet vil jeg allikevel være lojal i gjengivelsen av disse, og benytter da termen *diagnose* om dysleksi. I kapittel 2.6 vil jeg gå nærmere inn på hvordan dysleksi omtales som en diagnose, hvilken betydning dette kan ha samt redegjøre for aktuelle diagnoser fra diagnoseregistre.

Med ordet *kriterier* forstår jeg i denne sammenhengen de ulike faktorene som inngår i en forståelse av begrepet dysleksi. Ved å ta utgangspunkt i ulike definisjoner av begrepet vil også kriteriene for å benytte begrepet variere. Jeg ønsker å vite hvilke kriterier som vektlegges i en utredning for eventuell dysleksi for å se tydeligere hvilken ramme diagnosen benyttes innenfor. Eksempler på kriterier i denne sammenhengen kan være svak leseforståelse, genetisk disposisjon og problemer med rettskriving.

Pedagogisk-psykologiske rådgivere, eller PP-rådgivere, arbeider med utredning av barns lærevansker. Alle kommuner skal ifølge Opplæringslovas § 5-6 ha en Pedagogisk-psykologisk tjeneste med kompetanse til å utrede barn for deres lærevansker. Respondentene i denne oppgaven arbeider med utredning av lese- og skrivevansker. I det følgende vil

betegnelsen PP-rådgivere benyttes om disse. I spørreundersøkelsen ønsker jeg å nå de PP-rådgiverne som arbeider med utredning av elever på grunnttrinnet, det vil si fra 1. til 10. klasse. På bakgrunn av dette vil også temaet i oppgaven forøvrig knyttes til dette aldersspennet.

Dysleksi som forskningsfelt er meget stort og berører alt fra biologiske årsaker til pedagogiske metoder. I denne rapporten vil jeg trekke inn eksempler fra forskning under de kapitler der det anses relevant. Unntaket er forskningsrapporten fra Bjaalid og Skaathuns (2001) spørreundersøkelse om PPTs forhold til dysleksidiagnosen, som beskrives i et eget kapittel (2.8).

1.4 Oppgavens oppbygning

Innledningen til rapporten etterfølges av kapittel 2 som redegjør for teorigrunnlaget til undersøkelsen. I kapittel 2 presenteres dysleksi ved hjelp av definisjoner, årsaksfaktorer, utredning og tilknyttede dilemmaer. PP-tjenestens mandat og arbeid blir presentert avslutningsvis i kapitlet.

Kapittel 3 er rapportens metodedel og den forklarer oppbygning og gjennomføring av den empiriske undersøkelsen som er bakgrunn for denne rapporten. Undersøkelsens kvalitet blir drøftet gjennom Cook og Campbells validitetssystem under kapittel 3.8.1.

Resultatene fra spørreundersøkelsen presenteres og drøftes i kapittel 4.

Kapittel 5 gir deg en oppsummering av dette prosjektet og svarer på problemstillingen.

2 Dysleksi – på godt og vondt

I dette kapittelet presenteres teori om dysleksi. Utvalget av teorier er gjort på bakgrunn av det som vurderes relevant for temaet i oppgaven, og det som best kan belyse resultatene fra data-materialet. Det vil gi leseren et grunnlag for å sette seg inn i og forstå hvordan spørreundersøkelsen, som presenteres i kapittel 3, er bygget opp, og på hvilken måte den kan gi et bilde av PP-rådgiveres forståelse av dysleksi. Jeg vil først kort presentere dysleksi som fenomen. Deretter vil en rekke ulike definisjoner av begrepet presenteres og diskuteres. Disse har påvirket utformingen av denne undersøkelsen. Deretter vil det redegjøres for mulige årsaksfaktorer for dysleksi. Jeg legger også frem ulike komponenter som anses naturlige i en utredning av lese- og skrivevansker. Videre vil jeg diskutere bruken av termen diagnose i sammenheng med dysleksi, knytte dette til aktuell teori og diskutere følgene for individet av å få betegnelsen dyslektiker. Resultater fra en lignende kartlegging foretatt av Lesesenteret i Stavanger presenteres, og avslutningsvis vil jeg beskrive PP-tjenestens organisering og arbeidsoppgaver.

2.1 Dysleksi som fenomen

Ordet ”dysleksi” kommer fra de to greske ordene ”dys” som betyr vanske, og ”leksis” som betyr ord (Helland & Rommetveit, 2008). Dysleksi som begrep ble første gang brukt sent på 1890-tallet for å karakterisere lese- og skrivevansker som oppstod til tross for normale intellektuelle og fysiske evner (Catts & Kamhi, 2005). Det er siden dette utarbeidet en rekke ulike definisjoner av begrepet, men det er fortsatt ikke enighet på fagfeltet om noen klar grense som skiller dysleksi fra andre lese- og skrivevansker (Helland & Rommetveit, 2008; Høien & Lundberg, 2000; Snowling, 2000). Det vanligste er allikevel at man benytter uttrykket, selv om det er uklart (Catts & Kamhi, 2005; Høien & Lundberg, 2000). Dysleksi og andre lese- og skrivevansker kan manifestere seg med mange likhetstrekk i forhold til lese- og skriveproblematikk (Frith, 1999). Forskjellen på de barna som har ”vanlige” lese- og skrivevansker og de som har dysleksi, er ifølge Høien og Lundberg (2000) at hos dyslektikeren vil vansken vedvare, på tross av tilrettelagt opplæring. Tross definisjonsproblemer av begrepet er det i dag bred enighet om at dysleksi refererer til et språkrelatert problem (Catts & Kamhi, 2005; Lyster, 2002; Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004).

2.1.1 Historikk Norge

Hans Jørgen Gjessing, tidligere professor psykologi ved Universitetet i Bergen, har vært sentral for hvordan dysleksi har blitt definert i Norge. Gjessing er Norges første store forsker innenfor feltet lese- og skrivevansker, og hans funksjonsanalytiske teorier har fått stor pedagogisk betydning i Norge. Allerede på 1950-tallet startet han sine grunnleggende studier innenfor retningen, og han opprettholdt sitt arbeid frem til slutten av 1980-årene. Gjessing la stor vekt på diagnostisering av dysleksi og begrepet fikk således en individforankring. Han grupperte dyslektikere i undergrupper med ulike årsaksfaktorer som visuell, auditiv og audiovisuell dysleksi. Torleiv Høien var en av Gjessings elever og har siden det vært betydningsfull i utformingen av arbeidet med dysleksi i Norge. Han var sentral i oppbygningen av Senter for leseforskning i Stavanger og var leder der i ti år. Senteret har siden fått navnet Lesesenteret, og er et av åtte nasjonale sentre med ulik spisskompetanse, underlagt utdanningsdirektoratet. Høien er, sammen med nylig avdøde professor Ingvar Lundberg, forfatter av boka *Dysleksi – Fra teori til praksis*. Denne boken har fått stor betydning for fagfeltet i Norge og presenterer også deres definisjon på dysleksi (Høien & Lundberg, 2000). Høien er hovedpersonen bak selskapet Logometrica som formidler en rekke kartleggingsverktøy som benyttes av PP-tjenesten i Norge. Av disse finner vi blant annet Logos, et dysleksidiagnostisk kartleggingsverktøy.

Det finnes selvfølgelig en hel rekke fagpersoner og forskere i Norge som har kompetanse på og erfaring med dysleksi. Det er allikevel Høien og hans forståelse av dysleksibegrepet som i størst grad ser ut til å påvirke praksisfeltet. Andre institusjoner som har betydning for dysleksirelatert forskning og praksis i Norge er det statlige spesialpedagogiske kompetansesenteret Bredtvet og Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Før juli 2010 var dysleksi utslagsgivende i forhold til å få finansiert datahjelpemiddel fra NAV og Hjelpemiddelsentralen. Etter 2010 har denne retten imidlertid blitt fjernet slik den tidligere var formulert. Ansvar for finansiering av PC til bruk i undervisningen er nå lagt til kommunen og skolene. Interesseorganisasjonen Dysleksi Norge hevder at det skal være mulig å skaffe seg PC ved hjelp av godt dokumentert søknad (Solem, 2012a). Det ser allikevel ut til at dette har bidratt til å redusere muligheten for å få dekket utgifter til slike hjelpemidler. Noe av bakgrunnen for at dette ble fjernet fra statsbudsjettet var at regjeringen hevdet kostnadene ved anskaffelse av PC i dag var overkommelige for de fleste familier.

Tidligere har dysleksibetegnelsen hatt en viktigere rolle i forhold til rettigheter for eleven enn det har i dag. Også øvrige rettigheter og hjelpemidler anses nå for å være behovsprøvd, og ikke knyttet til spesifikke betegnelser innenfor lese- og skrivevansker.

2.1.2 Omfang

Hvor stor andel av befolkningen som kan antas å være dyslektiske avhenger naturligvis av hvordan vi forstår dysleksi. Internasjonalt opereres det med en andel dyslektikere på 4-8 % av barn i skolealder (Goswami, 2008). Lese- og skrivevansker varierer imidlertid med morsmålsspråket da enkelte språk er mer komplekse enn andre (Everatt & Elbeheri, 2008). Nergård-Nilssen (2006) refererer, i sin artikkel om dysleksi i Norge, til en rekke anerkjente studier som viser at leseferdigheter tilegnes i ulikt tempo på forskjellige språk. Norsk skriftspråk er likere vårt talespråk enn tilfellet er for eksempel med det engelske språket. Dette gjør at tilegnelsen av leseferdigheter går raskere på norsk enn engelsk da grafem-fonem avkodingen på norsk er mer direkte (Nergård-Nilssen, 2006). Høien og Lundberg (2000) anslår andelen dyslektikere i Norge å være mellom 5 og 10 %. Det har tradisjonelt vært konsensus om at dysleksi forekommer hyppigere hos gutter enn hos jenter (Burden, 2005; Goswami, 2008; Lyster, 2002; Snowling, 2000). Nyere forskning viser imidlertid til tall som demper denne forventningen, noe jeg kommer tilbake til under i kapittel 2.3.1.

2.2 Definisjoner og diskusjoner

Forskere har vansker med å samle seg om en felles definisjon og årsaksforklaring på fenomenet. De siste tiårs debatt har vist stor uenighet rundt hvordan man skal definere dysleksi (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). Alle de ulike dysleksidefinisjonene som er blitt presentert siden begrepets opprinnelse illustrerer dette. Diskusjonen har handlet om hvorvidt man forskningsmessig og klinisk skal skille personer med dysleksi fra andre med lese- og skrivevansker, og hvordan man eventuelt skal gjøre dette. Dysleksibegrepet har blitt tillagt ulikt innhold. Eldre definisjoner vil som regel ha med et krav om at det skal være diskrepans mellom intelligens og leseferdigheter, og de vil ofte fremheve vanskene med lesing, mens stavevanskene ikke nevnes. Nyere definisjoner peker i større grad på hva som karakteriserer de vanskene personer med dysleksi har. En mulig brukbar definisjon vil for de fleste bygge på symptomer som en har møtt i praksis (Høien & Lundberg, 2000). Jeg vil her presentere noen av de sentrale definisjonene som har blitt benyttet. Dette fordi jeg benytter

elementer fra de ulike definisjonene når jeg senere presenterer kartleggingen av PP-rådgiveres forståelse av dysleksi.

Mange dysleksidefinisjoner er bygget opp gjennom å definere hva dysleksi *ikke* er forårsaket av, disse kalles eksklusjonsdefinisjoner. Den første definisjonen på dysleksi som beskrives i litteraturen ble utarbeidet av The World Federation of Neurology (1968, ref. i Høien & Lundberg, 2000), og lyder som følger: “*Dyslexia is a disorder manifested by difficulty in learning to read despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin*” (s. 18).

Denne definisjonen beskriver dysleksi som uventede vansker med å tilegne seg leseferdigheter. Slike eksklusjonsdefinisjoner har sin bakgrunn i forskning der det har vært behov for å skille grupper av lesesvake. Eksklusjonsdefinisjoner kan for eksempel forklare at dysleksi er lese- og skrivevansker som ikke forårsakes av funksjonsforstyrrelser som syn og hørsel. Innvendingene mot eksklusjonsdefinisjoner har i praksis vært mange, hovedsakelig fordi de ikke sier noe om hva dysleksi *er* og hvilke symptomer den karakteriseres av.

Bredtvet, det ledende kompetansesenter på lese- og skrivevansker i Norge, holder frem Logos som den primære standardiserte leseprøven i Norge (Statped, 2009). De kriteriene Logos legger til grunn for dysleksi er basert på Høien og Lundbergs definisjon av 1991:

Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå en automatisert ordavkoding ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i dårlig rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivingsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også ofte vedvarer opp i voksen alder. (Høien og Lundberg, 2000, s. 24)

Dette er en definisjon som belyser inklusjonskriteriene rundt diagnosen dysleksi. Dette innebærer at de gjør rede for hva dysleksi er fremfor hva det ikke er. Kriteriene som fremkommer i Høien og Lundbergs definisjon dreier seg i stor grad om symptomer som trolig er

forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet. Denne svikten gir særlig utslag i problemer med ordavkodning. Når Høien og Lundberg (2000) understreker en underliggende svikt i det fonologiske system, er dette en av flere sider ved dysleksiforståelsen hvor de uttrykker likhetstrekk til The Orton Dyslexia Society Research Committee sin arbeidsdefinisjon fra 1994:

Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific, languagebased disorder of constitutional origin characterized by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological abilities. These difficulties in single word decoding are often unexpected in relation to age and other cognitive and academic abilities; they are not the result of generalized developmental disability or sensory impairment. Dyslexia is manifested by variable difficulty with different forms of language, often including, in addition to problems with reading, a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling. (Lyon, 1995, s. 9)

Denne definisjonen som betegner dysleksi som en av flere former for lærevansker, tar opp at det er en språkvanske av konstitusjonell art, karakterisert ved vansker med å lese enkeltord. Vanskene skyldes ikke generelle utviklingsvansker eller sensoriske vansker, de reflekterer vanligvis utilstrekkelige fonologiske evner. Dysleksi viser seg som språkvansker av forskjellig form og inkluderer som oftest, i tillegg til vanskene med lesing, vansker med skriving og staving. Definisjonen fra Orton bygger på diskrepanstenkning, men uten å stille krav til diskrepansstørrelsen intelligens/leseferdighet. De benytter formuleringer som at lesevanskene oppstår *uventet* i forhold til alder, intelligens og øvrige akademiske evner.

Det som skiller de to definisjonene er om dysleksi er knyttet til et avvik mellom leseferdigheter og øvrige evner eller ikke. Høien og Lundberg (2000) forstår dysleksi som et sett avvik i leseprosessen, men uten tilknytning til øvrige evner. Ifølge dette kan dysleksi forekomme i alle intelligensnivåer. Samtidig ser de ikke bort fra at lav intelligens vil forsterke lesevanskene hos en dyslektiker. I motsatt fall vil en dyslektiker med sterke kognitive evner kunne kompensere for sine vansker (Høien og Lundberg, 2000).

De definisjonene som fremsetter et krav om avvik mellom forventet og observert resultat kalles ofte diskrepansdefinisjoner. Den mest benyttede og omtalte diskrepansdefinisjonen er den der det forventede resultatet genereres fra elevens intelligens eller IQ. Med dette betyr at elevens dysleksi avhenger av et avvik mellom intelligens og lese- og skriveferdigheter. Denne diskrepansen vil diskuteres videre under kapittel 2.2.1.

Går vi inn i ordlyden til Orton fra 1994 ser vi at definisjonen ikke konkret legger til grunn en diskrepans som basis for dysleksidiagnosen. Fremfor ordet diskrepans brukes formuleringen ”Unexpected in relation to [...]” (Lyon, 1995, s. 9). Utover å være en mildere ordbruk pekes det også på at leseferdighetene skal sees i sammenheng med alder og akademiske evner i andre fag. Det vil si at personen vurderes på et bredere sett, og at vurderingen ikke baseres på avvik fra et IQ-nivå alene. Til tross for at det fortsatt er uenighet rundt hvordan dysleksi skal avgrenses ser det ut til å være en voksende konsensus blant forskere og klinikere rundt at det å basere en dysleksidiagnose på diskrepans mellom IQ og leseferdigheter er utdatert (Catts & Kamhi, 2005).

I 2001 presenterer International Dyslexia Association ved Lyon, S. Shaywitz og B. Shaywitz (2003) en oppdatert og utvidet versjon av arbeidsdefinisjonen fra 1994. IDA-definisjonen fra 2001 er som følger:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge. (Lyon et. al, 2003, s. 2)

Det er to aspekter vi skal merke oss i denne definisjonens forståelse av diskrepans. De trekker frem at den fonologiske svikten kan oppstå uventet i forhold til personens øvrige kognitive evner som belyst over, men også uventet i forhold til at det er gitt *adekvat lese- og skriveopplæring*. Sistnevnte forhold er på dette tidspunktet en ny formulering i definisjons-sammenheng. Elever som har vansker med lesing og skriving som følge av for lite eller feil opplæring skal i følge denne definisjonen ikke få diagnosen dysleksi. Ved å holde denne kategorien av lesevansker utenfor dysleksibegrepet, innsnevres definisjonen (Lyon et. al., 2003). Her hevdes det at et av de viktigste kjennetegn ved dysleksi er at vi pedagogisk ikke klarer å avhjelpe vanskene. Satt på spissen kan vi si at hvis vi lykkes med å hjelpe så er det, ifølge denne definisjonen, ikke dysleksi. Et amerikansk forsøk har vist at gjennom godt tilrettelagt begynneropplæring kombinert med intensiv en-til-en undervisning for elever klassifisert som risikoelever så klarer en pedagogisk å hjelpe de fleste, bare 1,5 % av barna i

dette prosjektet ble ikke hjulpet (Vellutino et. al., 1996, ref. i Høien & Lundberg, 2000). Andre resultat samsvarer noe med dette. I et oppfølgingsprosjekt av en dyslektikergruppe gjennom 20 år, viste det seg at gjennom tidlig diagnose og tidlige støttetiltak, hadde en tredjedel oppnådd normal lesefunksjon (Felton, Naylor & Wood, 1990). På den annen side finnes det forskning som viser at dysleksien varer helt opp til voksen alder (Fowler & Scarborough, 1993). Selv om dyslektikeren kan ha tilegnet seg funksjonelle ferdigheter i lesing vil problemene stadig komme til syne i møte med nye ord.

Det andre aspektet i forhold til diskrepans i sistnevnte definisjon er det de kaller "other cognitive abilities". Lyon et. al. (2003) hevder selv at definisjonen ikke knytter dysleksi til den mye omtalte diskrepansen mellom intelligensnivå og leseferdighet. De sier derimot at det er naturlig å knytte denne formuleringen til forholdet mellom personens lesenivå sammenlignet med biologisk alder og evner i andre akademiske fag (Lyon et. al., 2003). Da dette ikke fremkommer tydelig i definisjonen, er det skepsis i fagmiljøet til den vage formuleringen. Catts og Kamhi (2005) peker på en svakhet ved formuleringen "other cognitive abilities". Den er ikke spesifisert, og blir derfor vag å forholde seg til. Når det ikke er gitt retningslinjer for hvilke kognitive evner som er utslagsgivende og hvordan dette skal måles, er det fare for at noen vil tolke "other cognitive abilities" som IQ. Catts og Kamhi foreslår i denne sammenhengen lytteforståelse som det kriteriet som er mest korrekt å sammenligne den uventede fonologiske svikten med (Catts & Kamhi, 2005).

Diagnostiseringsverktøyet Logos, som det statlige kompetansesenteret Bredtvet anbefaler til utredning av dyslektikere i Norge, benytter diskrepans mellom leseforståelse og lytteforståelse som kriterie i utredningen (Høien, 2007). Det vil si at det er en signifikant forskjell mellom det en kan forstå av en tekst når en leser den selv, og det en forstår når en får teksten lest opp. Leseforståelsen skal være signifikant svakere enn lytteforståelsen. Her legges det stor vekt på avkodingens betydning, og det er også helt klart at avkodingsprosessen representerer et helt spesielt problem for dyslektikere (Catts & Kamhi, 2005). Høien og Lundberg (2000) sin definisjon ligger til grunn for utarbeidelsen av Logos. Bruk av diskrepansen mellom leseforståelse og lytteforståelse er imidlertid ikke uproblematisk. Lytteforståelse kan ikke uten videre sammenlignes med den forståelse som oppnås gjennom avkoding. Lytteforståelse kan økes gjennom informasjon som man ikke får fra ren avkoding av tekst, som innlagte pauser, bruk av tonefall, vektlegging av spesielle ord med mer. Forskning av McArthur, Hogben, Edwards, Heath, og Mengler (2000) viser at 55 % av barn med spesifikke lese-

vansker også har verbalspråklige vansker. I tillegg viser flere studier at dyslektikere ikke bare har problemer med det å avkode skrift, de kan også ha problemer med selve den muntlige bruken av språket, og de kan dermed også ha problemer med lytteforståelse (Scarborough, 1990; Joanisse, Manis, Keating & Seidenberg, 2000). Et annet dilemma i forhold til bruken av diskrepans mellom lese- og lytteforståelse er det faktum at lytteforståelse ikke kan sees uavhengig av kognitive evner. Lytteforståelse har høy sammenheng med språkforståelse, som igjen har sammenheng med evneressurser (Crain & Shankweiler, 1990).

En tredje diskrepans er den man kan finne mellom *lesealder* og *kronologisk alder*. Her har det vært vanlig å operere med en forskjell på 2 år (Elvemo, 2006). Man blir ikke diagnostisert som dyslektiker hvis ikke testet lesealder ligger minst to år etter kronologisk alder. Hovedproblemet med bruk av denne definisjonen er at det er pedagogisk uheldig å vente med å komme i gang med hjelpetiltak. Gjennom et tidlig, godt tilrettelagt undervisningsopplegg har det som nevnt vist seg at de aller fleste elever kan lære å lese (Vellutino et. al., 1997).

Videre har det i nyere tid blitt utviklet enda to definisjoner jeg her vil nevne kort. British Dyslexia Association (2007) ønsket med følgende definisjon å skape en enda klarere og mer håndterlig formulering:

Dyslexia is a specific learning difficulty that mainly affects the development of literacy and language related skills. It is likely to be present at birth and to be life-long in its effects. It is characterised by difficulties with phonological processing, rapid naming, working memory, processing speed, and the automatic development of skills that may not match up to an individual's other cognitive abilities. It tends to be resistant to conventional teaching methods, but its effect can be mitigated by appropriately specific intervention, including the application of information technology and supportive counseling. (British Dyslexia Association, 2007)

Denne definisjonen beskriver eksplisitt hvordan vansken kommer til syne gjennom problemer med fonologisk prosessering, arbeidsminne og automatisering av leseferdigheter. Det som er interessant å merke seg ved denne definisjonen er at den beveger seg vekk fra diskrepans-tenkning. Den benytter flere vage formuleringer når det gjelder diskrepans enn tidligere definisjoner, og åpner ytterligere opp for at dysleksi kan forekomme på alle intelligensnivåer. De sier at utviklingen av automatiserte ferdigheter i lesing og skriver kan fravike elevens øvrige

evner, men at dette ikke er en forutsetning for dysleksi. Videre beskriver den at vansken har en tendens til å ikke la seg avhjelpe ved ordinær undervisning.

I Storbritannia har Sir Jim Rose (2009) på initiativ fra regjeringen utarbeidet en rapport om identifisering av dysleksi hos barn og om de undervisningsmessige konsekvenser av vansken. Roserapporten er utarbeidet i samarbeid med en ekspertgruppe bestående av fremtredende forskere på dysleksifeltet, og den inkluderer denne nye arbeidsdefinisjonen:

Dyslexia is a learning difficulty that primarily affects the skills involved in accurate and fluent word reading and spelling. Characteristic features of dyslexia are difficulties in phonological awareness, verbal memory and verbal processing speed. Dyslexia occurs across the range of intellectual abilities. It is best thought of as a continuum, not a distinct category, and there are no clear cut-off points. Co-occurring difficulties may be seen in aspects of language, motor co-ordination, mental calculation, concentration and personal organisation, but these are not, by themselves, markers of dyslexia. A good indication of the severity and persistence of dyslexic difficulties can be gained by examining how the individual responds or has responded to well-founded intervention. (Rose, 2009, s. 10)

I denne definisjonen er det for første gang uttalt med klartekst at dysleksi forekommer på alle intelligensnivåer. Rose (2009) refererer til omfattende studier som har vist at elever med tydelige lese- og skrivevansker vil prestere svakt på oppgaver som avkoding, ordgjenkjenning og fonologiske ferdigheter uavhengig av intelligensnivå. Videre viser han til at å måle IQ ikke vil forutsi hvordan en elev vil respondere på opplæringstiltak og deres langsiktige følger (Rose, 2009). Definisjonen avviker fra de tidligere presenterte også ved at den presenterer dysleksi som en uavgrenset vanske. Rose (2009) utdyper formuleringen med at dysleksi skal sees på som et kontinuum som rommer alt fra svak dysleksi til omfattende dysleksi, heller enn en distinkt kategori. Der de tidligere definisjonene har forsøkt å avgrense vansken, ser det her ut til at denne forsøker å viske ut disse grensene.

2.2.1 Er dysleksi avhengig av adekvat intelligens?

Som beskrevet over er diskrepans mellom lese- og skriveferdigheter og intelligens en mye brukt avgrensning av dysleksi. Dette er et av de mest omdiskuterte aspektene ved dysleksiforståelsen, og mange fagfolk har de senere tiår vært svært uenig i bruk av denne

avgrensingen. Catts og Kamhi (2005) viser til forskning som bekrefter at det ikke er forskjeller i ordgjenkjenning og andre leserelaterte ferdigheter mellom subgrupper av forsinkede lesere basert på IQ-nivå. Heller ikke med tanke på tiltak har forskning kunnet vise noen forskjell i effekt mellom ulike subgrupper basert på IQ (Catts & Kamhi, 2005). En undersøkelse av nyere dato som understøtter dette er utført av Tanaka et. al. (2011), som beskriver hjerneaktiviteten til svake lesere med høy og lav IQ som lik under fonologisk prosessering. Snowling (2006) uttrykker at bruken av IQ som en del av definisjonen på dysleksi ikke lenger er anerkjent, fordi IQ nødvendigvis ikke er knyttet til det å kunne lese. Mange barn med lav IQ kan være gode lesere, selv om de kan ha dårligere leseforståelse (Snowling, 2006). Også i Norge tar de fleste fagfolk avstand fra denne diskrepanstenkningen (Høien & Lundberg, 2000; Lyster, 2002; Rygvold, 2008).

Keith E. Stanovich (2005) uttrykker en oppgitthet over et fagfelt som i praksis nekter å fornye seg til tross for utvikling i forskning. Hans mange forskningsrapporter (bl.a. 1991, 1996) gir grundige bevis på at intelligens og lese- og skriveferdigheter ikke har noen sammenheng. Han viser også til andre respekterte forskere på feltet som har avdekket lignende resultater. Stanovich (2005) sier at det kan virke som om enkelte fagfolk på dysleksifeltet nekter å fornye seg når det gjelder diskrepansforståelsen, kanskje i frykt for at betegnelsen skal miste sin status. Det er interessant å se om det samme er tilfelle i det norske praksisfeltet.

2.3 Årsaker til dysleksi

Forskere hevder at lesevaner er et resultat av et samspill mellom eksterne og interne faktorer (Catts & Kamhi, 2005). Interne faktorer refererer til de individuelle, biologiske betingelsene hos barnet, mens eksterne faktorer omhandler kulturelle, sosiale og undervisningsmessige variabler. Frem til 1970-tallet var det enighet i forskermiljøet om at dysleksi var forårsaket av en visuell svikt (Snowling, 2000; Høien & Lundberg, 2000). Det er imidlertid foretatt en rekke nye studier siden det, som omhandler andre aspekter ved årsaksbildet. Nyere forskning tilsier at det finnes signifikante bevis for at biologiske faktorer spiller inn i leseutviklingen. Oppsummert kan en si at det dominerende synet innenfor leseforskningen er at utviklingsbasert dysleksi er et fonologisk problem som synes å ha en biologisk og genetisk opprinnelse (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). I de følgende avsnitt vil jeg redegjøre for årsakforklaringer på ulike områder, med henvisning til aktuell forskning.

2.3.1 Genetikk

I internasjonal forskning vises det til en betydelig forskjell mellom kjønnene når det kommer til dysleksi. Det beskrives forhold som at fire av fem dyslektikere er gutter (Burden, 2005). I Norge viser i midlertid forskning gjort av Finn Egil Tønnesen (1997) ved Lesesenteret, kun en liten overhyppighet blant gutter. Dette er i følge denne studien ikke så påfallende som man trodde tidligere. Riktignok viser hans forskning at det er noen flere gutter enn jenter som rammes, men i mye mindre målestokk enn tidligere forskning har vist. Tønnesen (1997) mistenker at en av grunnene til at det har vært en akseptert oppfattelse at gutter har et større lese- og skriveproblem enn jenter, kan være at gutter får ”feil” opplæring. I den forbindelse har det vært fokus på at gutter blir noe senere skolemodne, og at jenter profiterer mer på et tradisjonelt undervisningsopplegg (Tønnesen, 1997). Forskning fra USA utført av B. Shaywitz og S. Shaywitz (2003) viser også at kjønnsforskjellene ikke er så markante som tidligere hevdet. Dette støttes av Høien og Lundberg (2000) med henblikk på norske forhold.

Fra dysleksiens opprinnelse har det vært observert at lese- og skrivevansker ofte forekommer i flere ledd av familier. En rekke internasjonale studier har vist at dersom et barn i skolen får betegnelsen dyslektiker, er det ca. 40 % sjanse for at også søsken har dysleksi og 30-40 % sannsynlighet for at enten mor eller far er dyslektikere (Catts & Kamhi, 2005). Selv om lesevansker ofte forekommer i familier er ikke arveligheten av lesevanskene nødvendigvis genetisk betinget. Det finnes en rekke eksempler på ferdigheter og uvaner som forekommer i familier uavhengig av genetisk overførbarhet. For å fastslå om det er en arvelig årsak har forskere brukt tvillingstudier. Dette fordi eneggede tvillinger deler de samme genene, så dersom en lesevanske er arvelig skal det i teorien forekomme hos begge. Forskning av denne typen har vist at leseferdigheter er sterkt arvelige (Pennington & Olson, 2005). Selv om resultater fra forskning har fastslått en arvelig komponent, indikerer studier også at genene ikke opererer alene, andre faktorer spiller inn. Selv om man har gener for lesevansker betyr ikke det at man nødvendigvis vil utvikle lesevansker, det betyr bare at man har en høyere risiko (Catts & Kamhi, 2005). Tidlig intervensjon, tilgang til positiv litterær aktivitet og effektiv undervisning kan forhindre en potensiell utvikling av lese- og skrivevansker.

Dysleksiforskningen har det siste tiåret hatt stor progresjon i å skille ut enkeltgener som påvirker leseutviklingen (Snowling, 2008). Forskere har undersøkt om det er et enkelt gen eller en kombinasjon av flere gener som forårsaker lesevansker. Det foreligger nå omfattende forskning som viser at det er et begrenset nummer av gener som samhandler og påvirker

leseferdighetene (Grigorenko, 2005). Disse genene varierer i styrke hvorav en eller flere gener er de dominerende. Genene er imidlertid ikke utpekt til kun å forutsi dysleksi, men leseferdigheter i sin helhet. De individer som har gunstige former av disse genene tror man at vil ha biologiske fordeler i leseopplæringen, mens de som har ugunstige former av disse genene vil ha høyere risiko for å utvikle lesevansker (Fisher & DeFries, 2002). Enkelte forskere hevder at gener som assosieres med lesing kun omfatter den fonologiske prosesseringsevnen. Sannsynligvis har flere gener på andre steder i arvemassen også betydning for utviklingen av dysleksi, samtidig som Snowling (2008) påpeker at omgivelsenes påvirkning alltid er av stor betydning. Forskning har til gode å avdekke det spesifikke genet som assosieres direkte med dysleksi eller lese- og skrivevansker, dette er kunnskap som vil være av stor nytte i tidlig identifisering av risikoen for å utvikle lesevansker (Fisher & DeFries, 2002).

2.3.2 Dysleksi og hjernen

Tilegnelse av skriftspråklige ferdigheter er ikke en biologisk naturlig aktivitet på lik linje med utvikling av talespråket (Høien & Lundberg, 2000). Det er derfor ikke mulig å avdekke et spesifikt lese- eller skrivesenter i hjernen som er svekket. En rekke ulike funksjoner i hjernen spiller inn i utviklingen av disse ferdighetene (Catts & Kamhi, 2005). Av disse trekker Høien og Lundberg (2000) frem visuell persepsjon, hukommelsesfunksjoner, fonologiske funksjoner og språkforståelse som eksempler.

Mye oppmerksomhet er blitt viet til studiet om hjernen og dens rolle når det gjelder lesevansker. Nyere hjerneforskning har avdekket ulikheter i hvordan hjernen til personer med og uten dysleksi aktiveres og fungerer. Hjernen har to kritiske systemer i utviklingen av automatisert prosessering. Det ene systemet opererer med individuelle enheter som fonemer, det er oppmerksomhetskrevende og går sakte. Det andre systemet opererer med hele ord eller større enheter. Det er raskt og automatisert, ikke viljestyrt og heller ikke oppmerksomhetskrevende. Dette systemet er dominerende hos dyktige lesere. Hos dyslektikere ser en redusert aktivitet i begge områdene i hjernen som man antar at disse systemene er lokalisert til (Lyon, S. Shaywitz & B. Shaywitz, 2003).

Dysleksiforskere har undersøkt hjernen til individer med lesevansker direkte for å finne beviser om abnormiteter (Catts & Kamhi, 2005). Galaburda, Corsiglia, Rosen og Sherman (1987) har foretatt obduksjoner av hjernene til et fåtall døde individer som tidligere var blitt diagnostisert som dyslektikere. De fant ut at planum temporale, et senter i hjernen som er

involvert i språkprosessering, hadde en avvikende form hos dyslektikerne. I befolkningen generelt er venstre planum temporale større enn høyre, asymmetri er altså det normale. I hjernen til dyslektikerne fant Galaburda et. al. (1987) imidlertid symmetri mellom de to. Dette funnet understøttes av hjerneskaning foretatt på norske dyslektiske elever som fant den samme symmetrien (Larsen, Høien, Lundberg & Ødegaard, 1990). Galaburda et. al. (1987) fant i sin nevnte undersøkelse også andre abnormaliteter i hjernestrukturen, som opphopning av hjerneceller i uvante deler av hjernen. Det er således bevis for at hjernen til dyslektikere er eller blir annerledes enn normalhjernen.

I senere tid har forskning også omhandlet levende individer med dysleksi. Ved bruk av MRI, hjerneskaning, har det blitt vist forskjeller mellom dyslektikere og kontrollpersoner både med hensyn til struktur og funksjoner i hjernen (Heiervang et. al, 2000; Temple et.al, 2003). Flere studier viser til avvikende motorikk og balanse hos en del barn med dysleksi. Disse funnene relateres til funksjoner i lillehjernen (Nicolson & Fawcett, 1994, ref. i Høien & Lundberg, 2000).

Selv om det er blitt avslørt unormalheter hos individer med dysleksi er det fremdeles uklart hvordan dette kan relateres til lesevanskene og de kognitive perseptuelle ferdighetene assosiert med dem. Noen vil hevde at unormalhetene i hjernen kan være resultatet og ikke årsaken til lesevanskene. Snowling (2008) fremhever hjernens plastisitet i denne sammenheng, og hevder at funnene er diskutabile da både hjernens funksjon og form endres ved bruk. Lishman (2006) understøtter dette og viser til at målrettede tiltak ser ut til å bidra til at hjernen fungerer mer som hos individer uten dysleksi.

2.3.3 Fonologiske ferdigheter

Fonologiske ferdigheter er kjerneferdigheter når det kommer til å lære seg å lese og skrive. Fonologisk prosessering er et begrep som benyttes om evnen til å knytte bokstaver til deres respektive lyder, og evnen til å lytte ut ordenes minste bestanddeler, fonemene. Det er bred enighet om at evnen til fonologisk prosessering er grunnleggende for å lære seg å lese og skrive. Det er også konsensus rundt det faktum at elever med lese- og skrivevansker har grunnleggende vansker med å lære seg disse ferdighetene (Snowling, 2000). De første definisjonene av dysleksi omtalte ikke fonologiske vansker som sentrale. Internasjonal forskning gjort de siste 20 årene viser imidlertid en klar sammenheng mellom fonologiske vansker og lesevanskene man finner hos dyslektikere (Catts & Kamhi, 2005). Midt på 1980-tallet samlet

store deler av dysleksiforskerne seg om ”The phonological deficit theory”. De ble enige om at dysleksiens underliggende problem var fonologiske vansker. Hovedmetoden for å skille dyslektikere fra andre med lesevansker lå på diagnostisering av de fonologiske vanskene, og hovedmetoden for å hjelpe dyslektikerne var å understøtte de fonologiske prosessene (Snowling, 2000). Dette synet har blitt noe mer nyansert igjen i nyere tid, men fonologiske vansker står fortsatt sentralt i forståelsen av dysleksi. Helland (2008) påpeker at omfanget av de fonologiske prosesseringsvanskene kan sies å være noe mildere hos norske dyslektikere enn hva som er tilfelle i engelskspråklige land, med hensyn til den avanserte ortografien på engelsk. Dyslektikerens vansker på dette området er nært knyttet til hukommelse som vil beskrives i det følgende avsnittet.

2.3.4 Hukommelse

Lesing og skriving er avhengig av både korttids- og langtidshukommelsen. Hos dyslektikere blir ofte korttidshukommelsen eller arbeidsminnet fremhevet som et vanskeområde. Arbeidsminnet omfatter blant annet det å holde fast bokstavene lenge nok i minnet til å knytte dem sammen til meningsbærende ord, og å vite hvor man er i et ord mens det skrives. Beneventi, Tønnesen, Ersland og Hugdahl (2010) har foretatt undersøkelser som involverte hjerne-skanning av 13- åringer i Bergen. Funnene viste en lavere aktivitet i arbeidsminnet hos barn med lese- og skrivevansker. Arbeidsminnet er knyttet til midlertidig lagring og bearbeidelse av informasjon, som vi bruker for å huske enkeltord når vi leser og for å forstå en setning. Hvis det blir aksept for at barn med lese- og skrivevansker har svikt i arbeidsminnet, i tillegg til lese- og skrivevansker, er det mulig å tilby arbeidsminnetrening (Beneventi et. al., 2010). Melby-Lervåg (2008) er kritisk til denne typen intervensjon da hun fremhever at arbeidsminnet også handler om språk. Det blir derfor vanskelig å skille hva som er språkproblemer og hva som er minneproblemer. Studien hennes støtter forskning som har vært gjort de siste 10-15 årene som viser at det er fonologiske vansker som er hovedproblemet hos barn med lesevansker (Melby-Lervåg, 2008).

2.3.5 Miljø

For å kunne lære å lese må barn eksponeres for skrift, fortelles hvordan skriften fungerer og få en mulighet til å praktisere leseferdighetene. Uten disse mulighetene og instruksjonene vil ikke barnet utvikle adekvate leseferdigheter. Mangelfull litterær erfaring kan derfor medvirke

til en lesevanske (Catts & Kamhi, 2005). Forskningen om mangelfull litterær erfaring knyttet til lesevansker av begrenset omfang. Barn som er genetisk disponert for å utvikle dysleksi kan ved hjelp av positive miljøfaktorer beskyttes for å utvikle vansken, mens i depriverte miljøer vil vanskene trigges ytterligere til å utvikle seg i negativ retning (Rygvoid, 2008). Godt tilrettelagt undervisning og stimulerende hjemmemiljø kan altså bidra til at en latent dysleksi ikke utvikler seg til en begrensende vanske.

2.4 Utredning av lese- og skrivevansker

I det følgende vil jeg redegjøre for noen av tradisjonene når det kommer til utredning av lese- og skrivevansker der det er mistanke om dysleksi. Det finnes en hel masse kartleggingsverktøy som er utarbeidet med tanke på å avdekke ulike egenskaper. Jeg vil her beskrive mer helhetlig hvilke komponenter som vanligvis inngår i en slik utredning. I vedlegg 4 beskrives nærmere de tester som siden vil bli kartlagt i spørreundersøkelsen.

Utredning handler om innhenting av den informasjonen som er nødvendig for å kunne konkludere og anbefale videre aktuelle tiltak. I en slik informasjonshenting vil samtale normalt være første ledd. Avhengig av alder vil eleven selv være kilde til mye informasjon om hvordan vansken arter seg og påvirker hverdagen. Uavhengig av alder bør eleven alltid få uttale seg om vanskene sine. Det er også viktig at utrederen informerer eleven på et aldersadekvat språklig nivå om trinnene i utredningen og senere utfallet av den. Forskning har vist at det har stor betydning for eleven på hvilken måte vanskene blir forklart dem. Det påvirker om de har en positiv eller negativ opplevelse av å bli beskrevet som dyslektiker (Zetterqvist Nelson, 2003). Samtidig er det viktig for eleven å bli møtt med forståelse og en empatisk fremtoning. Mye kritikk har vært rettet mot en diagnostiseringspraksis i forhold til dysleksi som preges av mekaniske tester og vurderinger (Sætre, 2009). I den forbindelse hevdes det at kontekstuelle faktorer som påvirker personers funksjonsevne i for liten grad inngår i utredningen. Med dette menes at sosialt nettverk og støtte fra familie blant annet bør kartlegges i forbindelse med en slik utredning. Holdninger til personer fra familie, venner og samfunn viser seg å være av stor betydning for om man lykkes i å mestre sine lese- og skrivevansker. Flere studier om dysleksi og selvoppfatning understøtter dette (Edwards, 1994; Sætre, 2009).

Samtale med foreldrene bør være en naturlig del av en slik utredning. Foreldre kan si noe om hvordan utviklingen har vært før skolestart, og når deres bekymring startet. Informasjon om

barnets språklige og motoriske utvikling fra fødsel frem til skolestart er av betydning for å få et helhetlig bilde av eleven. Det er viktig å innhente informasjon om elevens leseerfaring også utenfor skolen. Tilgang til litterær påvirkning i hjemmet er av stor betydning for utviklingen av lese- og skriveferdigheter. Barn som har blitt lest mye for og som har blitt stimulert til utvikling av et rikt språk har en fordel i utviklingen av leseferdigheter (Catts & Kamhi, 2005). Det er derfor av betydning for å danne seg et helhetlig bilde av elevens språklige utvikling. Foreldrene vil også kunne si noe om hvordan vanskene til sønnen eller datteren påvirker selvbildet og holdninger til skolearbeid. Dette er relevant både i forhold til selve utredningen, men særlig i forhold til utarbeiding av tiltak. Siden det er fastslått at dysleksi kan ha en arvelig komponent (jf. kapittel 2.3.1) er det naturlig også å innhente informasjon om eventuell dysleksi i familien.

Videre bør samtale med lærer være en obligatorisk komponent i en slik utredning. Lærer sitter på mye kunnskap om hvordan opplæringen hittil har fungert og hvor eleven kommer til kort. Lærer kan ha en oppfatning av under hvilke omstendigheter eleven mestrer best og på denne måten ha viktige innspill til hvordan eventuell spesialundervisning bør legges opp. Annen informasjon det kan være nyttig å få fra lærer er om elevens sosiale fungering, trivsel og mestring i andre fag. Hvilke ferdigheter som skal kartlegges i en utredning for dysleksi avhenger av hvordan man forstår begrepet. Med bakgrunn i alle de ulike måtene å forstå begrepet som beskrevet i kapittel 2.2, er det derfor ikke mulig for meg å legge frem noen fasit for hvordan dette skal gjøres. I det følgende vil jeg allikevel beskrive noen av ferdighetene det oppleves sentralt å kartlegge i en utredning for lese- og skrivevansker.

Det bør sørges for at elevens syn og hørsel har blitt utredet, slik at man vet at vanskene ikke skyldes dette. Lyster (2002) hevder at fonologiske vansker kan være forårsaket av hørselsproblemer. Lese- og skrivevansker kan også være forårsaket av de visuelle vanskene som skyldes for eksempel samsynsvansker eller langsynthet. Dette er vansker som skal tas på alvor, men de representerer ikke alene noen form for dysleksi (Lyster, 2002). Også andre funksjonshinder som kan påvirke utvikling av lese- og skriveferdigheter bør kartlegges. Selv om man ikke avgjør om eleven har dysleksi eller ikke ut ifra en diskrepansforståelse, er det allikevel av betydning å kartlegge faktorer som kan virke negativt inn på lesingen. For dyslektikeren kan vansker på andre områder fungere som ytterligere hindringer for å tilegne seg leseferdigheter. Noen av de vanligste hindringsfaktorene er ifølge Høien og Lundberg (2000) svak evnemessig utrustning, dårlige språkfunksjoner, synsvansker, hørselsvansker,

emosjonelle og motivasjonelle problemer, lite stimulering i hjemmemiljøet og negative faktorer knyttet til undervisningen.

Kartlegging av evnenivået inngår altså ofte i en utredning for dysleksi. Selv om ikke evnenivået tas med i avgjørelsen om hvorvidt eleven har dysleksi eller ikke, vil det være av betydning for utarbeiding av tiltak. Resultater fra generelle evneprøver vil kunne si noe om hvordan eleven vil håndtere en opplæringssituasjon (Asbjørnsen, 2002). Kunnskap om elevens generelle evner samt tilleggsinformasjon om grunnleggende kognitive funksjoner gir retningslinjer for hvordan tiltakene bør utformes i praktisk arbeid, ikke minst med tanke på hvilke former for kompenserende strategier som bør prøves ut. Et virkemiddel må være å utnytte styrker og kompensere for vansker, ikke bare med hensyn til de spesifikke lese- og skrivefunksjonene, men også generelt med hensyn til generelle evner og ferdigheter. Tar en hensyn til dette, kan det forventes at tiltakene i større grad vil ha ønsket effekt (Rygvo, 2008). Et annet aspekt ved bruk av evnekartlegging er at slike testresultater noen ganger viser et spesifikt mønster som kjennes igjen hos dyslektikere. Avhengig av hvilke tester man benytter vil det kunne være deltester der eleven skårer svakere på grunn av at deltesten krever gode språkferdigheter.

Det synes å være bred enighet om at kjernen i dysleksi handler om språklige vansker, og da særlig fonologiske vansker (Høien & Lundberg, 2000; Lyster, 2002). Fonologiske ferdigheter fremstår derfor som sentrale i en slik kartlegging. En rekke ulike tester er utarbeidet med tanke på dette (se vedlegg 4). Disse testene kartlegger blant annet bokstavkunnskap, sammenbinding av enkeltlyder til ord, lytte ut enkeltlyder fra ord, helordslesing, lesing av nonord (meningsløse ord), lesestrategier og leseflyt. En skal være oppmerksom på at den som blir testet kan skåre innenfor normalområdet på enkelte av disse områdene, men under på andre. Resultatene må også forstås i forhold til alder, samt interesser og motivasjon for å lese og skrive.

Fonologisk minne er den delen av arbeidsminne som bearbeider og fastholder språklig informasjon (Catts & Kamhi, 2005). Som omtalt i kapittel 2.3.4 er arbeidsminne en svakhet hos dyslektikere og dermed av interesse både for utredning og utarbeiding av tiltak. Kartlegging av disse ferdighetene inngår derfor som en naturlig del av utredning for dysleksi. Fonologisk minne kartlegges gjennom oppgaver der eleven bes gjenkalle enkeltlyder, ord, nonord, setninger og tallrekker.

Kartlegging av elevens rettskrivingsferdigheter vil naturlig nok være en betydelig del av kartleggingsarbeidet. Viktigheten av å kartlegge de skriftlige ferdighetene øker med alder. Når en gjennomgår elevens skriftlige materiale kan en blant annet se etter bokstavforvekslinger, forenklinger, lydrett skrivemåte og reversaler (Lyster, 2002).

Generelle språkferdigheter er også av betydning for en slik utredning, særlig hvis man er usikker på om eleven også har språkvansker. Ferdigheter som kartlegges i den forbindelse er gjerne ordforråd, leseforståelse og metalingvistiske ferdigheter (Høien & Lundberg, 2000).

En kartlegging bør også gi noen svar på hva som er elevens styrker og under hvilke forhold eleven lærer best. Dette har betydning i forhold til utvikling av tiltak, der opplevelse av mestring er en viktig faktor.

2.5 Betydningen av å bli betegnet som dyslektiker

Interesseorganisasjonen Dysleksi Norge skriver på sine nettsider at det for noen er en lettelse å få en dysleksidiagnose. Det oppleves som en forklaring på det man har strevd med og en bekreftelse på at man ikke er mindre intelligent. På denne måten kan betegnelsen bidra til at eleven aksepterer de spesifikke vanskene og motiveres til å arbeide med disse. For andre igjen kan betegnelsen dysleksi være vanskelig å takle på grunn av et ønske om ikke å være annerledes. Diagnosen kan oppleves som en bekreftelse på at de vil fortsette å streve, og dermed virke umotiverende (Solem, 2012b). I Norges offentlig utredninger, nr. 18, *Rett til læring*, viser Kunnskapsdepartementet (2009) til at dyslektikers livssituasjon bedres når de får en dysleksidiagnose.

Anne Berit Andreassen, avdelingsleder ved Bredtvet kompetansesenter og logoped, uttaler i et intervju at det for noen tiår tilbake kunne være ”skjebnesvangert” for et barn å ha dysleksi (Næss, 2006). Videre sier hun at:

Barn med dette problemet ble ofte sett på som dumme, late og uoppmerksomme. Men: Uansett hvor mange formaninger de fikk, hjalp det ingenting. Mange lærte seg allikevel aldri til å lese og skrive på tilfredsstillende måte. Den kritikken de fikk, resulterte bare i at selvfølelsen deres ble enda dårligere. Men også i dag opplever mange det som vanskelig å ha dysleksi. For å klare å hankses med problemene, ser vi at barna ofte utvikler ulike mestringsstrategier. Noen prøver å gjøre seg ”usynlige”.

Dette gjør de for å slippe å bli konfrontert med sine skrive- og lesevanter. Andre kompenserer ved å spille bajas eller påta seg "klovnerollen". Disse barna søker i stedet anerkjennelse ved å prøve å være morsomme eller å tøffe seg. (Andreassen i Næss, 2006)

Som Andreassen uttaler i intervjuet over, var nok dysleksi mer stigmatiserende tidligere enn det er i dag. Allikevel opplever mange det som en byrde å få denne betegnelsen. Det å oppleve at man er annerledes har til alle tider vært en utfordring, og eleven søker måter å kompensere for sin lese- og skrivevanske. Dysleksi er nok allikevel mer akseptert i dag enn det var for flere tiår siden. Det er et begrep de aller fleste kjenner til, og det er allmenn forståelse om at vansken omhandler et spesifikt område. Det fører også til at elever som får denne betegnelsen kan møte forståelse fra omgivelsene, da betegnelsen oppleves kjent for de fleste. Alternative betegnelser som spesifikke lese- og skrivevanter er kanskje ikke så kjent for folk flest.

Forskning på feltet dysleksi har de siste tiår fokusert hovedsakelig på to områder; årsaker og tiltak (Burden, 2005; Catts & Kamhi, 2005). Disse områdene er udiskutabelt viktige både i forskningssammenheng og i praksis med tanke på utvikling av effektive undervisningsmetoder. Burden (2005) mener det imidlertid er en kontrovers at ikke dysleksi knyttet opp mot sosiale og emosjonelle følger og selvfølelse ikke har fått mer fokus. Han gjennomførte en intervjustudie på britiske gutter med dysleksi som viste at til tross for generelt lavere selvfølelse enn jevnaldrende uten dysleksi, hadde de opplevd en positiv endring etter å ha fått diagnosen. Fra å ha blitt mobbet for å ikke mestre skolehverdagen på grunn av uavklarte vansker, uttrykte flere at de ble forstått etter å ha fått diagnosen dysleksi (Burden, 2005). Burden (2005) pekte ut tre forhold som han mente var avgjørende for guttenes utvikling i denne undersøkelsen: den første var tro på at veien til suksess ligger i egne hender, den andre var tro og overbevisning om at de kunne overvinne vanskene, og den tredje var undervisning i støttende miljø. Helland (2002) understøtter dette funnet med undersøkelser på norske studenter, som også uttrykker stor lettelse ved å få navngitt vanskene deres. Samtidig trekker de frem de negative aspektene ved å bli "stemplet" dyslektiker og følelsen av å være annerledes. Allikevel var respondentene i denne undersøkelsen i all hovedsak positive til å ha fått diagnosen dysleksi (Helland, 2002). De uttrykker lettelse over å få tilgang til kunnskap om vanskene sine gjennom diagnosen. Som Burden (2005) trekker frem er undervisning i et støttende miljø et av forholdene som har stor betydning for at dyslektikere opplever positiv

fremgang. I undersøkelsen til Helland (2002) uttrykker respondentene at tilbudene varierer mye mellom institusjonene, og at det således er av stor betydning hvor man går på skole for hvilken hjelp man får. Det er sannsynlig at dette også er tilfelle i grunnskolen, som undersøkelsen i denne rapporten sikter mot.

I Norge har Aina Sætre (2009) skrevet en doktoravhandling om dysleksi og selvoppfatning der hun viser til undersøkelser hvor elever med dysleksi ikke har en positiv holdning til skolen. Hennes konklusjon er at barn med dysleksi lett kommer inn i en vond spiral, der de mister motivasjonen for lesing, hvorpå prestasjonene synker og opplevd selvverd blir ytterligere svekket. Videre kommenterer Sætre (2009) at elever med lavt selvverd ofte er selv-kritiske og aksepterer kameraters og læreres kritikk som berettiget. Elever med dysleksi retter ikke oppmerksomheten mot å lykkes med oppgavene, men mot å unngå nederlag. Sætre (2009) fremhever viktigheten med formidle kunnskap om dysleksi som fenomen både til elevene selv, deres klassekamerater og for foreldregruppen. I dette arbeidet har PP-tjenesten en sentral rolle. Økt kunnskap om dysleksi vil bidra til åpenhet om fenomenet, og at lese- og skriveferdigheter i større grad kan oppfattes som isolert fra evnenivå, avhengig av forståelsesmåte. Utover dette vil det være viktig å tilpasse kravene til skriftspråklig mestring. Det innebærer å ta hensyn til at elevene trenger ulik tid for å løse oppgaver, for eksempel gjennom differensiering av oppgaver og undervisning (Sætre, 2009).

Karin Zetterqvist Nelson (2003) har gjennomført intervju av 20 barn med dysleksi, deres foreldre og lærere om hvilken betydning dysleksi har hatt og har for dem. Hun drøfter det betydningsfulle spørsmålet om diagnosen dysleksi virker befriende eller stigmatiserende på barna. Svaret på dette spørsmålet er på ingen måte entydig. Det viser seg at barna forholder seg til diagnosen på svært ulike måter. Zetterqvist Nelson (2003) skriver at de som forsvarer bruken av dysleksibegrepet hevder at en diagnose har en frigjørende effekt hos barnet. Med dette menes at barnet får en forståelse av at sine skriftspråklige vansker ikke skyldes dumhet, latskap eller uvilje, men at problemene er følger av et handikap som ligger utenfor barnets viljemessige styring. Kritikerne til dysleksibruken mener imidlertid at diagnosen kan være stemplende og føre til at barnets omgivelser forventer seg et visst handlingsmønster som barnet da lever opp til i samspill med omgivelsene, slik at diagnosen bidrar til såkalt selvoppfyllende profeti. Hun har gjennom sin studie forstått at det er en komplisert prosess der positive og negative aspekter ved begrepet som oftest ikke opptrer helt uavhengig av hverandre (Zetterqvist Nelson, 2003). Hun mener at det som avgjør om diagnosen blir

stemplende eller ikke avhenger av hvilken betydning og innhold diagnosen tilskrives. Her kommer den enkelte utreders forståelse av begrepet inn. I tillegg til den forståelsen barnet blir gitt/får om sin dysleksi er spørsmålet og stigmatisering også knyttet til hvordan barnet selv velger å anvende betegnelsen. Zetterqvist Nelsons erfaring fra intervjuene er at barna i større grad ønsker å samtale om andre skolerelaterte tema enn dysleksien, noe hun tilskriver betydningen at diagnosen som samtaleemne ikke har stor prioritet i elevens verden. Zetterqvist Nelson (2003) skriver at: "Ett annet icke uteslutande sätt att förstå barnens sätt att i begränsad omfattning knyta an till diagnosen som samtalsämne, kan vara att barnen helt enkelt har en annan uppfattning om vad som utgör problem" (s. 142).

Det kan virke som om tidspunktet for utredningen også kan ha avgjørende betydning for hvilke sosiale og emosjonelle konsekvenser begrepsbruken får. Jo eldre eleven er, jo større konsekvenser kan vi anta at de udefinerte vanskene har hatt for vedkommendes selvfølelse. På denne måten kan en anta at det for disse elevene i større grad vil kunne ha en frigjørende effekt å få betegnelsen dyslektiker. For en elev som har strevd med læring over tid kan det være oppløftende å få et navn på et problem. "Bedre å ha dysleksi enn å være dum". På den annen side kan den tidlige utredede dyslektiker med større sannsynlighet kunne oppleve begrepet som stigmatiserende da opplevelsen av å være annerledes kommer som en ny erfaring for barnet.

I boken *Den begavede dyslektiker* hevder forfatteren, Ron Davis (1994), at "dysleksi kan være en gave" (s. 22). Med dette mener han at dyslektikere kan være genier, ikke til tross for sin dysleksi, men på grunn av den. De må finne andre måter å kompensere på enn å være skoleflinke. Mange opplever det også meningsfullt å høre om kjente og kreative personer med dysleksi, som Albert Einstein, Thomas Edison, Kong Olav og Kjell Inge Røkke.

I tillegg til de sosiale og emosjonelle konsekvensene av å få en slik betegnelse kan det også ha noen praktiske følger. Inntil få år siden var dysleksibegrepet direkte knyttet til muligheten for å få støtte til datamaskin, pedagogisk programvare, utvidet tid til eksamen og lignende. Dette er nå i all hovedsak gått bort fra, og de fleste aktuelle hjelpemidler er behovsprøvd uavhengig av vanske. Det er imidlertid vanskelig å si hvordan dette rent faktisk praktiseres rundt om i landet. Det ser ut til at alle arenaer som tidligere har hatt krav om dokumentert dysleksi for å få tilkjent tilrettelegging eller annen hjelp, nå heller behovsvurderer på et bredere sett, på tilsvarende måte som ved vurdering av behov for spesialundervisning. Veileder til Opplæringslova om spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2009) presiserer at:

Det er behovet for spesialundervisning som er vurderingstemaet, ikke årsaken til behovet. Årsaken er at diagnoser ikke utarter seg likt hos den enkelte. Det er ikke mulig å utelukke en elevs behov for spesialundervisning på grunnlag av elevens diagnose, for eksempel dysleksi. Vurderingen skal være om denne eleven får tilfredsstillende utbytte av opplæringen eller ikke, og om eleven har behov for spesialundervisning. (s. 31)

Dysleksi er altså ikke lenger en nødvendig betegnelse for å dra nytte av hjelpetiltak og lignende. Både forskning og litteratur gir et inntrykk av at dette var tilfelle i Norge tidligere (Bjaalid og Skaathun, 2001; Solvang, 1998; Wold, 1996).

2.6 Dysleksi – en diagnose?

Dysleksi omtales ofte som *diagnosen* dysleksi. Termen *diagnose* kan virke fremmed for mange og minner gjerne om medisinske beskrivelser. Så hva menes med at dysleksi er en diagnose? Elvemo (2003) beskriver bruken av ordet diagnose i lese- og skrivesammenheng slik: ”Å diagnostisere lese- og skrivevansker går ut på å analysere en persons lese- og skrivefunksjon, både sterke og svake sider, som grunnlag for undervisningsopplegg, og om mulig finne årsaker til eventuelle vansker” (s. 65). Denne beskrivelsen fjerner diagnosebegrepet fra det vi er kjent med fra medisinsk sammenheng. På denne måten vil ikke begrepet dysleksi være mer knyttet til diagnosetermen enn andre beskrivelser av lese- og skrivevansker. Således vil enhver konklusjon av et slikt arbeid være en *diagnose*.

Når det gjelder formell diagnosebruk i Norge benyttes hovedsakelig det internasjonale diagnoseregisteret ICD-10, International Classification of Diseases, som er utarbeidet av Verdens Helseorganisasjon (WHO, 2011). Her er det termen *spesifikk leseforstyrrelse* som dekker det problemområdet dysleksi kommer inn under (WHO, 2011). Utviklingsmessig dysleksi er spesifisert som en underkategori til *spesifikk leseforstyrrelse* som har koden F81.0. Diagnosen beskrives i ICD-10 veiledningen slik:

Spesifikk og betydelig forstyrrelse i utviklingen av leseferdigheter som ikke kan forklares utelukkende ved mental alder, synsproblemer eller utilstrekkelig undervisning. Både leseforståelse, ordgjenkjenning, høytlesningsevne og utføring av oppgaver som krever leseevne, kan være påvirket. Stavevansker forekommer ofte samtidig med spesifikk leseforstyrrelse og kan ofte vedvare inn i ungdomsalderen, selv

etter at leseevnen er bedret. Den spesifikke leseforstyrrelsen har ofte en forhistorie med forstyrret tale- og språkutvikling. Ofte vil atferdsforstyrrelser og følelsesmessige forstyrrelser komme i tillegg i løpet av skolealderen. (WHO, 2011)

Vi finner her elementer fra flere av de tidligere presenterte definisjonene på dysleksi. Det som imidlertid er overraskende er at de fonologiske vanskene ikke beskrives som sentrale, noe vi vet er tilfelle i de fleste definisjoner av nyere tid (jf. kapittel 2.2).

I veiledningen til denne delen av diagnosemanualen er det uttrykt at de spesifikke utviklingsforstyrrelser av skoleferdigheter, som overkategorien er kalt, arter seg som:

...tilstander der normale mønstre for tilegnelse av skoleferdigheter er forstyrret fra de tidligste utviklingstrinn. De skyldes ikke bare manglende opplæringsmuligheter eller ervervet skade eller sykdom i hjernen. Forstyrrelsene antas å stamme fra avvik i kognitiv bearbeiding som hovedsakelig skyldes biologiske dysfunksjoner. Som ved de fleste andre utviklingsforstyrrelser, er tilstandene vanligst hos gutter. (WHO, 2011)

ICD-10 diagnosemanual er inndelt i en rekke systematiske kapitler. Diagnosene *spesifikk leseforstyrrelse* og *staveforstyrrelse* hører inn under hovedkapittelet ”Utviklingsforstyrrelser” og underkapittelet ”Spesifikke utviklingsforstyrrelser av skoleferdigheter, lærevansker” (WHO, 2011). Diagnosemanualen har også betegnelsen dysleksi som en egen diagnose under kapittelet med øvrige forstyrrelser. Denne koden er imidlertid spesifisert at skal benyttes kun ved det som i internasjonal litteratur kalles *acquired dyslexia* eller *ervervet dysleksi* (WHO, 2011). Dette betyr at dysleksien har oppstått som følge av en hjerneskade. Det er ikke denne formen for dysleksi som berøres i denne oppgaven.

En sakkyndig vurdering i PP-tjenesten ender som oftest i en sakkyndig rapport og en tilråding. Det er ikke meg bekjent at de i tillegg til dette koder diagnoser som videreføres til Norsk Pasientregister. Det er imidlertid tilfelle ved andre instanser som setter formelle diagnoser, som i helsevesen og psykiatri. Hvis ikke diagnosen blir registrert formelt vil heller ikke betegnelsen bli værende over tid, slik det er med medisinske diagnoser. Jeg har opplevd rådgivere som har uttrykt at det er lettere å bruke termen spesifikke lese- og skrivevansker enn dysleksi, fordi det er en diagnose. Den aktuelle diagnosens betegnelse er nå *spesifikk leseforstyrrelse* (WHO, 2011). Herunder følger beskrivelser som både dysleksi og spesifikke lese-

og skrivevansker hører inn under. Dermed er ikke argumentet for å ikke bruke dysleksibegrepet på grunn av diagnosetilhørigheten lenger gyldig.

2.7 Kritikk mot bruken av begrepet

Som presentert i de foregående avsnitt er dysleksi et omdiskutert begrep. Enkelte mener at så lenge vi ikke med sikkerhet kjenner grunnene til dysleksi, eller med sikkerhet vet hvordan vi skal behandle dysleksi, kan vi heller ikke skille dysleksi fra andre lese- og skrivevansker. Ellis (1985) beskriver dette slik: *If dyslexia can not be diagnosed like measles can be diagnosed, then perhaps it is not a very useful or sound concept* (s. 172). Per Solvang (1998, 2007, 2008) har bemerket seg på fagfeltet med tanke på sitt kritiske blikk på bruken av dysleksi som begrep. Han refererer til det han kaller en medikaliseringstrend der dysleksibegrepet har blitt benyttet for vidt for å skaffe ressurser. Dysleksi har kanskje vært den ”tyngste” betegnelsen innenfor lese- og skrivevansker, og den har fremstått som attraktiv med tanke på å få effektiv hjelp og møte forståelse. Solvang (1998) poengterer at det å stille en dysleksidiagnose har vist seg å være problemfylt for sakkyndige fagpersoner i enkelte fagmiljøer. Han hevder videre at å få diagnosen dysleksi kan avhenge av hvor i landet man bor, og hvilken sakkyndig person den enkelte elev møter. Norge har vært preget av et diagnostisk syn på lese- og skrivevansker, mens en normaliseringsorientert tradisjon har hatt en betydelig innflytelse i Danmark og Sverige. Her flyttes oppmerksomheten fra biologisk forklaring til sosiale forklaringer, med fokus på gode oppvekstmiljøer og en bedre skolesituasjon. Dette er de siste årene blitt endret, og de har nå et mer diagnostisk syn som i Norge (Solvang, 1998).

Lundeberg og Solvang (2004) hevder at å tolke lærevansker som medisinsk problem er ettertraktet fordi det kan gi prestisje og lettere adgang til behandling og oppfølging. Samtidig kan en slik prosess føre til et ensidig individfokus og ta oppmerksomheten vekk fra omgivelsene. Lundeberg og Solvang (2004) mener at for dem det gjelder oppleves en dysleksidiagnostisk tilnærming som kraftfull. Den dysleksidiagnostiske tilnærmingen blir ofte kritisert av intellektuelle, mens foreldrene og de rammede selv ser ut til å støtte opp under den medisinske tilnærmingen (Lundeberg & Solvang, 2004). Diagnosen gir dem lettere adgang til konkret støtte og oppfølging. En klar kroppslig eller biologisk forklaring utelukker dessuten at problemene skyldes oppvekst og oppdragelse. Diagnosen er trygg og god for mange, mens de alternative perspektivene er vanskeligere å fatte (Lundeberg & Solvang, 2004).

Selv om bruken av begrepet dysleksi er allment akseptert i Norge i dag, har fagpersoner stilt spørsmålstegn til om en slik tilstand faktisk eksisterer (Hafstad, 1997; Solvang, 1998). Solvang (2007) har pekt på at dysleksidiagnosen kan være en sosial konstruksjon og et uttrykk for skolesystemets, og samfunnets, behov for å sortere og gjøre elevene til klienter, samt at diagnosen kanskje sier mer om lese- og skriveopplæringen, som kanskje ikke bestandig er tilpasset elevenes individuelle forutsetninger, enn om en biologisk eller psykologisk tilstand. Høien & Lundberg (2000) innrømmer at begrepet dysleksi langt fra er avklart og derfor er det viktig at en er villig til å sette spørsmålstegn ved begrepets innhold.

Den nyest utarbeidede definisjonen fra Roserapporten som jeg beskrev under kapittel 2.2 er nokså kontroversiell i det at det fjerner mye av avgrensningene rundt dysleksi. Dette kan sies å være et svar på en gryende skepsis rundt bruken av begrepet, særlig knyttet til diskrepansdiskusjonen. Dysleksi som begrep har unektelig noe medisinsk over seg, og fraviker således fra de andre betegnelse på lese- og skrivefeltet. Til tross for nye termer i ICD-10 diagnosemanual er det allikevel en diagnostisk klang over dysleksibegrepet. Og selv om nye definisjoner og diagnosebeskrivelser kommer til, vil det for folk flest være den tradisjonelle betydningen av dysleksi som tillegges begrepet. Hvis man skal gå ut ifra Rose (2009) sin nylig utarbeidede definisjonen på dysleksi vil gruppen dyslektikere kunne forandres noe i tiden fremover. Det vil ikke nødvendigvis være slik at foreldregenerasjonen vil gjenkjenne bruken av begrepet slik det ble benyttet da de var unge. Selv om forståelsen og bruken av dysleksibegrepet endres og moderniseres, vil gjerne holdningene elever med betegnelsen møtes være knyttet til eldre versjoner av begrepet. Det kan være en negativ effekt av et uklart fagfelt med varierende praksis.

2.8 Lesesenterets kartlegging av diagnosebruk i PP-tjenesten - 2001

Når det gjelder forskning som handler om den faktiske forståelsen og bruken av dysleksibegrepet i Norge finnes det lite. Det er imidlertid en studie som er foretatt på vegne av Lesesenteret i Stavanger i 2001 som er svært interessant. Inger-Kristin Bjaalid og Astrid Skaathun var initiativtagere og ansvarlige for dette prosjektet. De benytter betegnelsen diagnose om dysleksibegrepet i undersøkelsen, og jeg vil i det følgende også gjøre det av hensyn til forskerne. De ønsket å vite noe om omfanget av bruken av dysleksidiagnosen, hva som legges til grunn for diagnosen teoretisk, og hvordan man kommer frem til diagnosen rent

praktisk. Med dette som grunnlag utarbeidet de en spørreundersøkelse som de søkte besvart av ledere fra alle PP-tjenestene i Norge. Med svar fra 74 % av de spurte kunne de melde følgende resultater:

I forhold til diagnosebruk viser undersøkelsen at kun 77 % av kontorene benytter dysleksi-diagnosen. Det betyr at 23 % av landets PP-tjenester *ikke* benytter diagnosen dysleksi. Det kan virke som dysleksibegrepet hos disse kontorene erstattes av termen *spesifikke lese- og skrivevansker* da 90 % av de spurte bekrefter å benytte den termen. I følge forfatterne Inger-Kristin Bjaalid og Astrid Skaathun (2001), som begge har arbeidet med kompetanse-utviklingsprogram for PPT og skoleledere, så føles dysleksidiagnosen tung og vanskelig å sette for mange. Å omtale lærevanskene som spesifikke lese- og skrivevansker kan derfor oppleves mindre alvorlig, og setter ikke en ”merkelapp” på barna på samme måte som dysleksi. Kanskje føles dysleksidiagnosen i dag mer som en medisinsk diagnose enn en pedagogisk diagnose, selv om det en gang var omvendt, undrer forfatterne (Bjaalid & Skaathun, 2001). På den annen side så viser undersøkelsen at i hvert fall 160 PP- kontor bruker dysleksidiagnosen framfor spesifikkdiagnosen. Å stille en diagnose får også videre konsekvenser, og ikke alle diagnoser utløser de hjelpetiltakene man gjerne vil ha tak i. Videre hevder Bjaalid og Skaathun at de mistenker mange kontorer for å sette likhetstegn mellom dysleksi og spesifikke lese- og skrivevansker (Bjaalid & Skaathun, 2001). De trekker frem at dette kan bidra til urettferdig behandling av elever, der de får ulike betegnelser avhengig av hvor de bor. ”For eksempel hvis en dyslektiker er hjemmehørende i et kontor som ikke setter dysleksidiagnose, så kan det i praksis utelukke vedkommende fra de hjelpetiltak som en dysleksidiagnose ville utløst” (Bjaalid & Skaathun, 2001, s. 11). Det fremkommer altså av undersøkelsen at dysleksi var knyttet til en del rettigheter og hjelpemidler i 2001.

Det tredje alternativet til diagnose som ble foreslått i undersøkelsen var *generelle lese- og skrivevansker*, som er den minst brukte diagnosen av de tre. Ifølge forfatterne sier denne diagnosen egentlig bare at personen yter i samsvar med evnenivået, og det nivået ikke er bra nok i forhold til skolens krav. Denne diagnosen er ganske alvorlig å gi og kan være brukt synonymt med både termene generelle språkvansker, generelle lærevansker og forsinket lese- og skriveutvikling (Bjaalid & Skaathun 2001).

Når det gjelder det teoretiske grunnlaget for bruken av dysleksidiagnosen svarer 82,8 % (N=209) av de spurte kontorene at *store påviste og vedvarende fonologiske vansker* ligger til grunn. Respondentene i denne undersøkelsen hadde fått flere ulike teorigrunnlag å velge

mellom og nest etter den nevnte *fonologiske vansker* kom *diskrepans mellom leseferdighet og IQ*. Hele 62,7 % (N=209) av de spurte oppgir at diskrepans mellom IQ og leseferdighet har betydning for bruken av dysleksibegrepet. Det skal nevnes at det i dette spørsmålet kun var gitt alternativer som representerer diskrepans eller eksklusjonskriterier. Det gir således et noe unyansert bilde på forståelsen av vansken. De øvrige alternativene fikk ikke like stor oppslutning så jeg velger å ikke omtale dem nærmere her.

Før vi går over på metodedelen av denne oppgaven, vil den pedagogisk-psykologiske tjenesten i Norge presenteres.

2.9 Pedagogisk-psykologisk tjeneste

I Opplæringslova § 5-6 (1998) slås det fast at hver kommune og hver fylkeskommune skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste, ofte kalt PP-tjeneste. Nevnte lov beskriver også sentrale oppgaver tjenesten skal arbeide med. Da respondentene i min undersøkelse arbeider i PP-tjenesten vil jeg i følgende kapittel beskrive lovgrunnlag, organisering, mål og oppgaver for denne tjenesten.

PP-tjenesten har sitt opphav i skolepsykologiske tjenester som vokste frem etter den andre verdenskrig (Læringssenteret, 2001). Tjenesten fungerte som rådgivende instans for datidens skole i forhold til differensiering av elever. Behovet for ekspertise på området økte i takt med etablering av spesialskoler og senere lov om rett til hjelp i den vanlige folkeskolen på 50-tallet (Læringssenteret, 2001). De første bindende bestemmelser om skolepsykologtjenesten kom inn i Folkeskoleloven i 1955. Tjenesten skulle blant annet hjelpe skolen med undersøkelser relatert til skolemodenhet, evneutrustning, atferdsvansker og alvorlige fagvansker. Rammene for den PP-tjenesten vi har i dag ble først fastsatt i lov om grunnskolen av 1969. Etter at lov om spesialskoler ble opphevet og rett til tilpasset opplæring for alle ble fastsatt i 1975, fikk tjenesten ytterligere behov for kvalifiserte rådgivere. Lovendringene førte til endring av arbeidsoppgavene for PP-tjenesten. Fra kategorisering av elever innenfor et segregerende skolesystem, til systemarbeid ut mot skoler og barnehager. Opplæringslova (1998) satt krav om individuelle opplæringsplaner (IOP) for alle som fikk spesialundervisning. Skolen sitt opplæringstilbud skulle tilpasses evne og forutsetninger hos den enkelte eleven (Askildt & Johnsen, 2008). I St.meld. nr. 23 (Kirke-, utdannings- og forsknings-departementet, 1998)

beskrives PP-tjenestens hovedoppgaver som arbeid med forebygging, praktisk rådgivning, undersøkelser og direkte og indirekte hjelp til barn og elever.

Barn og unge, skoler og barnehager i alle kommuner og fylkeskommuner har altså en lovfestet rett til pedagogisk-psykologisk rådgivning. Det samme gjelder for voksne med behov for spesialundervisning. PP-tjenesten er viktig for å nå samfunnspolitiske mål for barn og unge og skap en skole og barnehage for alle (Læringssenteret, 2001). Tjenesten skal sørge for at elever som ikke har, eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, får vurdert sin rett til spesialundervisning. Samtidig uttrykker Opplæringslova (1998) at ”Tjenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov” (§ 5-6). Dette betyr at PP-tjenesten ikke bare skal ha fokus på individrettet arbeid, noe som tradisjonelt har vært fokuset (Fylling & Handegård, 2009).

I forhold til organisering beskriver Opplæringslova (1998) videre at den pedagogisk-psykologiske tjenesten i en kommune kan organiseres i samarbeid med andre kommuner eller med fylkeskommunen. Det er kommunenes og fylkeskommunenes ansvar å finne den organisasjonsmodellen som tilfredsstiller de oppgaver, krav og forventninger som stilles til PP-tjenesten, med hensyn til tverrfaglighet, kompetanse og fagmiljø. PP-tjenestens ansvar for utarbeiding av sakkyndig vurdering spesifiseres også i Opplæringslova § 5-6 (1998). Implisitt i dette ligger det også et krav om kvaliteten på det arbeidet som tjenesten har ansvar for. Dermed settes det indirekte krav for hvordan tjenesten organiseres. Samtidig understrekes det at PP-tjenesten skal organiseres slik at den er tilgjengelig for klientene. Med alle de små kommunene i Norge er det derfor rimelig å anta at etablering av en PP-tjeneste med et bredt fagmiljø, høy kompetanse og tverrfaglighet i den enkelte kommune kan være problematisk. Det legges vekt på at likeverdighet i tjenestetilbudet skal stå sentralt, ikke hvordan organiseringen gjennomføres (Læringssenteret, 2001). På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomførte Fylling og Handegård i 2009 en kartlegging av PP-tjenesten i Norge. Denne viste at flere kommuner inngår i interkommunale ordninger, på bakgrunn av de ovennevnte årsaker (Fylling & Handegård, 2009).

St.meld. nr. 23 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998) trekker frem at der PP-tjenesten fungerer bra, er den nær brukerne slik at fagpersonalet har gode lokalkunnskaper. Tjenesten har en innarbeidet posisjon som rådgivningsorgan og som sakkyndig instans, og de spiller en viktig rolle ovenfor andre lokale instanser. Det er forventet at PP-

tjenesten skal være den viktigste instansen der skolen, barnehagen, lærebedriftene og den kommunale voksenopplæringen kan henvende seg til når de trenger hjelp.

”PP-tjenesten er en hjelpeinstans som skal bidra til at barn, unge og voksne med behov for særskilt oppfølging skal kunne utvikle sitt potensial.” (Læringssenteret, 2001, s.16). I det norske samfunnet er det et sentralt mål at alle skal føle tilhørighet og være aktive deltakere i et inkluderende miljø. PP-tjenesten spiller en viktig rolle i realiseringen av denne målsettingen. Et annet viktig mål er tilpasning av utfordringer og oppgaver til den enkeltes evner og forutsetninger.

Verken Opplæringslova (1998) eller merknader til loven trekker opp eksplisitte målsetninger for PP-tjenesten, men i St.meld. nr. 23 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998) trekkes frem PP-tjenesten sin betydning for å sikre barn og unge med særlige behov gode oppvekstsvilkår og gode opplæringsbetingelser. ”Departementet ser PP-tjenesten som sjøelve ryggrada i det spesialpedagogiske hjelpesystemet.” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998, s.15).

I følge ”*Håndbok for PP-tjenesten*” er følgende punkter de primære arbeidsoppgavene til PP-tjenesten (Læringssenteret, 2001):

- * Sakkyndighet der loven krever det
- * Kompetanseutvikling av personale og foreldre
- * Organisasjonsutvikling i skole og barnehage
- * Direkte hjelp

I Opplæringslova (1998) og Stortingsmelding nr. 23 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998) står det at PP-tjenesten skal arbeide både individrettet og systemrettet. PP-tjenesten skal gi råd om hvordan skole, barnehage, foreldre eller en elev skal ta sitt ansvar og løse oppgaver. Dette krever at PP-tjenesten innehar kompetanse som rådgivende instans. Som det fremgår av § 5-3 i Opplæringslova, 1998, er det skoleeier ved kommunen som fatter vedtak om spesialundervisning. Skolene har adgang til å ivareta elevenes opplæringsbehov på andre måter enn gjennom spesialundervisning. I utgangspunktet er PP-tjenesten en hjelpeinstans, men har i liten grad selvstendig ansvar for tiltak (Birkemo, 2009).

En stor del av det individrettede arbeidet i PP-tjenesten er knyttet til sakkyndighetsarbeid (Læringssenteret, 2001). Læringssenteret (2001) trekker frem hvordan man må se utredning i

sammenheng med både sakkyndighet, kompetanse- og organisasjonsutvikling og direkte hjelp. Samtidig trekker de frem begrepet forebygging, og mener at dette er en vesentlig del av kompetanse- og organisasjonsutviklingen. PP-tjenesten er i henhold til Opplæringslova (1998) sakkyndig instans på flere områder. I Opplæringslova § 5-6 (1998) heter det: ”Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det.” Det vil si at PP-tjenesten innhenter nødvendig informasjon, foretar en eventuell utdypende utredning, før det trekkes konklusjoner, det vil si en tilråding (Lærings-senteret, 2001).

PP-tjenestens største sakkyndighetsområde er å vurdere eventuell rett til spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp. Slik hjelp har barn, unge og voksne en lovbestemt rett til dersom de har behov for det, i henhold til Opplæringslova (1998) §§ 4-2, 5-1, 5-2 og 5-7.

Her avsluttes teoridelen av denne rapporten. Vi har sett på hvordan dysleksi kan oppfattes på ulike måter, hvordan en utredning kan forløpe samt følgene et ”diagnostisk” begrep som dysleksi kan ha for individet. PP-tjenestens mandat har blitt presentert og grunnlaget er således lagt for å introdusere den empiriske delen av denne rapporten. Nå skal vi over på hvilke metoder som er benyttet i denne kartleggingen.

3 Metode

Med denne oppgaven er jeg interessert i å kartlegge hvordan PP-rådgivere i Norge bruker begrepet dysleksi. Hensikten er å beskrive virkeligheten ved å generere data fra et utvalg til en populasjon. Jeg er ikke ute etter å endre situasjonen eller å lete etter årsaker til den. Dette er med andre ord en deskriptiv studie (Befring, 2007, De Vaus, 2002; Gall et. al., 2007; Lund, 2002a) . I dette kapittelet vil jeg presentere hvordan jeg har gått frem for å innhente de opplysningene jeg behøvde for å svare på problemstillingen. Jeg vil plassere undersøkelsen i et metodisk design og gjøre rede for valgene jeg har gjort med tanke på fremgangsmåte og gjennomføring av undersøkelsen. Utvalget vil bli gjort rede for og jeg vil beskrive hvordan kontakten med respondentene har vært. Jeg vil beskrive og begrunne utformingen av spørreskjemaet i undersøkelsen. Videre kommer drøftinger av undersøkelsens kvalitet med hensyn til reliabilitet og validitet. Kapittelet avsluttes med etiske betraktninger.

3.1 Survey-design med kvantitative metoder

Velegnet design og metode er viktig for å få svar på prosjektets problemstilling (Befring, 2007). Med ordet design menes oppgavens overordnede logikk, som knytter data opp mot problemstillingen. Metodebegrepet handler om hvilke fremgangsmåter som benyttes for å samle inn data. Denne oppgavens formål er å kartlegge hvordan PP-rådgivere i Norge faktisk forstår og benytter begrepet dysleksi. Med kartlegging som mål har jeg plassert denne studien i et survey-design med bruk av kvantitative metoder. Survey betyr oversikt eller overblikk (Holand, 2006a). De Vaus (2002) bekrefter dette med at survey kjennetegnes ved innsamling av informasjon om de samme sett data eller variabler fra et flertall respondenter, slik at dataene kan sammenlignes i etterkant. De Vaus (2002) er kritisk til at survey ofte knyttes direkte til kvantitativ forskning. Han hevder at kvalitative så vel som kvantitative data kan benyttes i surveyundersøkelser. Det ser imidlertid ut til å være bred enighet om at bruk av spørreskjema kommer inn under det som tradisjonelt betegnes som kvantitativ metode i litteraturen (Befring, 2007; Hellevik, 2002; Gall et. al.; Kleven, 2002a). I min undersøkelse er det hovedsakelig kvantitative metoder som benyttes. Hellevik (2002) bekrefter dette ved å beskrive kvantitativ metode som ”undersøkelser som tar sikte på å innhente sammenliknbare opplysninger om et større antall enheter, uttrykke disse opplysningene i form av tall, og foreta en statistisk analyse av mønsteret i datamatriksen” (s. 110). Sammenliknet med kvalitativ

forskning fremhever han ved kvantitativ metode muligheten for å kunne sammenligne innsamlede data fra mange ulike enheter, noe som stemmer godt med målet for denne oppgaven (Hellevik, 2002). Strukturert intervju og spørreskjema er de to hovedmetodene for innsamling av data innen survey-undersøkelser. Jeg har i denne oppgaven utarbeidet et spørreskjema som et utvalg PP-rådgivere i Norge har besvart. En fordel med spørreskjema er at det kan distribueres til store utvalg, samtidig som det er lite ressurskrevende i forhold til tidsbruk og økonomi. Muligheten til å være anonym vil i mange tilfeller stille respondentene friere i forhold til svarene som avgis, noe De Vaus (2002) trekker frem som positivt med spørreundersøkelser.

Et ekstensivt design som min undersøkelse representerer, kjennetegnes av bredde fremfor dybde. Her benyttes mange enheter og det søkes mindre informasjon om disse. Motsetningen er intensivt design, hvor dybden er målet og man samler inn mye informasjon fra færre enheter (Hellevik, 2002). Slik gir spørreskjemametodikk med ekstensivt design mulighet for å inkludere mange enheter i undersøkelsen med mål om å få et reelt overblikk over dysleksi-bruken hos PP-rådgivere i Norge. Befring (2007) fremhever spørreskjema som hensiktsmessig når man skal undersøke sosiale fakta, meninger og holdninger i store populasjoner. Den empiriske undersøkelsen som gjøres i denne oppgaven kan også kalles for en deskriptiv studie. De Vaus (2002) beskriver at deskriptiv forskning handler om hvordan ting er, ikke hvorfor de er slik. Hensikten er således å beskrive uten å gi noen form for påvirkning i forsøk på å endre tilstanden, eller å forklare årsaker til den (De Vaus, 2002). Den typen spørreskjema som benyttes i min studie, der respondenten selv leser spørsmålene og fyller ut svarene, kalles enquête. Når spørreskjemaene sendes med post som i mitt tilfelle har vi med en postenquête å gjøre (Befring, 2007; Hellevik, 2002).

3.2 Utforming av spørreskjema

Spørreskjema består av spørsmål som blir utformet på samme måte til alle respondentene. Dette gir muligheter til å samle inn informasjon fra et stort utvalg på samme tidspunkt. Anonymiteten sikres og respondentene får anledning til å svare i sitt eget tempo (Grønmo, 2004). Gjennom svarene kan man for eksempel prøve å måle styrken, graden eller hvor sterkt et karaktertrekk eller en egenskap er hos en populasjon (Mordal, 2000).

Spørreskjemaet som benyttes i denne undersøkelsen består av fire sider og tar for seg bakgrunnsinformasjon, forståelse av begrepet dysleksi, innhold i utredningen samt spørsmål om retningslinjer (se vedlegg 1). Ved utforming av spørreskjema er det mange vurderinger som må tas for å sikre kvaliteten på undersøkelsen. Skjemaet har som hensikt å innhente de opplysningene jeg behøver for å belyse problemstillingen i oppgaven. Samtidig er det viktig at det ikke blir så omfattende at respondentene ser det som for tidkrevende å fylle ut. Skjemaet bør også oppmuntre til deltagelse ved å se oversiktlig ut og være selvinstruerende når det gjelder måter å svare på (Befring, 2007; Mordal, 2000). Hvis spørsmålene forstås ulikt av respondentene vil det svekke kvaliteten, noe jeg kommer tilbake til under kapittel 3.8. Spørsmålene må være korte og presise, og svaralternativene må være klare og entydige. Det må også tas hensyn til at spørsmålene ikke skal oppleves som for utfordrende, verken personlig eller faglig, da slike spørsmål har en tendens til å forbli ubesvart og på den måten bidra til å senke kvaliteten på undersøkelsen (De Vaus, 2002).

I et spørreskjema må databehovet sees i forhold til problemstillingen som skal belyses (Mordal, 2000). Under utarbeidningen av spørreskjemaet ble det lagt stor vekt på at spørreskjemaet ikke ble for langt og tidkrevende å besvare, samtidig som at det ikke ble så enkelt at det kunne oppfattes som useriøst. For å sikre valide data stilles det strenge krav til systematisk utforming av både spørsmål og svarkategorier (Befring, 2007; De Vaus, 2002; Mordal, 2000). Jeg la derfor vekt på å benytte begreper som respondentene med stor sannsynlighet var kjent med fra før. Målet var at respondentene hadde den samme forståelse av begrepene i spørsmålene som meg, og dermed kunne svare konkret på det jeg spurte om. Spørsmålene handler i stor grad om respondentene selv, og deres forståelse og arbeid. Grønmo (2004) bekrefter at spørsmål som omhandler andre enn respondenten selv er vanskeligere å svare på, og kan bidra negativt i forhold til svarprosent.

Hovedarbeidet med skjemaet ligger i utformingen av de enkelte spørsmål. Skjemaet består hovedsakelig av lukkede spørsmål og svaralternativer er gitt i forma av avkrysningsbokser. Svaralternativene er utarbeidet for, som Grønmo (2004) formulerer det, å være "innbyrdes eksklusive og samlet sett uttømmende for alle mulige svar på spørsmålet" (s. 176). Det gis allikevel mulighet for frivillig å kommentere eller føye til noe i etterkant av de fleste spørsmålene. Dette for å sikre at informasjon som blir utelatt på grunn av spørsmålsformuleringen, eventuelt manglende kategorier, kan innlemmes der det sees nødvendig. Spørreskjemaet inneholder både kognitive og evaluative spørsmål (Grønmo, 2004). Kognitive spørsmål

handler om faktiske forhold, som utdanning og fremgangsmåte ved utredning av dysleksi. Evaluative spørsmål vil i mitt spørreskjema være spørsmål om nasjonale retningslinjer for dysleksibegrepet ville være til hjelp for respondenten, samt avslutningsspørsmålet der respondenten gis anledning til å dele sine tanker rundt tildeling av betegnelsen *dyslektiker*.

En målsetting vil være å knytte alle delene fra teorien inn i spørreskjemaet, slik at problemstillingen blir belyst gjennom både teori og resultater fra spørreskjemaet (De Vaus, 2002). Spørreskjemaet som er benyttet i denne undersøkelsen består av fire deler:

- * Bakgrunnsinformasjon
- * Rådgiverens forståelse av begrepet dysleksi
- * Utredningen
- * Annet

Ved å dele opp spørreskjemaet i slike seksjoner oppleves det som mer ryddig og innbydende for respondenten. Dette bidrar til struktur og økt flyt i besvarelsen (De Vaus, 2002). Ved hver ny del i skjemaet blir temaet introdusert med en kort setning for å forberede respondenten. Jeg vil i det følgende gå gjennom innholdet i disse fire delene av skjemaet og begrunne innholdet. Spørreskjemaet i sin helhet kan sees i vedlegg 1.

3.2.1 Bakgrunnsinformasjon

Denne første delen av spørreskjemaet tar for seg variablene kjønn, arbeidssted, utdanning og ansiennitet. Det er ryddig å begynne med denne typen spørsmål og kan oppleves som en grei start for respondentene. De Vaus (2002) anbefaler å starte med enkle spørsmål for så å introdusere de mer vanskelige spørsmålene utover i undersøkelsen. Disse faste variablene egner seg også godt til korrelasjonsanalyser for å se hvordan svarene fra hoveddelen av skjemaet korrelerer, eller samvarierer, med bakgrunnsopplysningene (Befring, 2007). Det kan for eksempel være interessant å se om utdanning og ansiennitet har betydning for hvordan man forstår begrepet dysleksi.

3.2.2 Rådgiverens forståelse av begrepet dysleksi

Dette er hoveddelen av spørreskjemaet og er direkte knyttet til problemformuleringen i denne oppgaven. Det er derfor med hensikt at denne delen kommer etter de første enkle

spørsmålene. Jeg er her ute etter å belyse på hvilken måte PP-rådgiverne forstår dysleksi-begrepet og hvilke kriterier som må være tilstede for at de skal benytte begrepet om en elev. Spørsmålsformuleringen her lyder som følger: *For hvert av følgende kriterier, bes du krysse av for hvor viktig du mener det er at kriteriet er tilstede for at du skal konkludere med at en elev har dysleksi.*

Under følger 15 ulike beskrivelser som respondenten bes krysse av for om det er *uviktig*, *ganske viktig* eller *meget viktig* at er tilstede for at en elev kan kalles dyslektiker. Bruken av svarkategorier der respondenten gis mulighet til å svare ”på midten”, som *ganske viktig* i dette tilfellet, er omdiskutert i metodelitteraturen (Mordal, 2000). Grunnen til det er en antakelse om at respondentene vil bli fristet til å bruke den svarkategorien for å ”slippe” å ta standpunkt, og på denne måten mister forskeren viktige data (ytterlighetene). I min undersøkelse ser jeg på svar i denne midtre kategorien som nødvendige for å kunne gi et troverdig og nyansert bilde på hvilke faktorer som viser seg å være viktige i defineringen av dysleksi.

De 15 komponentene er hovedsakelig tatt ut av de ulike definisjonene av dysleksi som er beskrevet i teorikapittelet. På denne måten kan jeg ved analyser av data fra denne delen av skjemaet få innblikk i hvilke definisjoner som oppleves mest aktuelle i den norske PP-tjenesten. Jeg har et ønske om at denne formuleringen vil gi meg svar på hvilken forståelse av begrepet dysleksi som er mest fremtredende. Jeg innlemmet også noen faktorer som ikke vanligvis opptrer som et kriterie for dysleksi i skjemaet, *begrenset ordforråd* og *oppmerksomhetsproblemer*. Dette er forhold som kan oppstå som sekundære vansker eller skyldes andre forhold enn dysleksien primært. Disse er tatt med for å ”holde respondenten våken” under avkrysningen (Mordal, 2000). Jeg spør også i denne delen av skjemaet om hvorvidt respondentene samrår seg med andre når de avgjør om en elev har dysleksi eller ikke. Her følger de dikotome svarkategoriene ja og nei.

3.2.3 Utredningen

Neste del av skjemaet lister opp en rekke tester og trinn som er vanlig å benytte i utredning av lese- og skrivevansker. Respondentene bes krysse av for *hvorvidt de aldri benytter dem, om de noen ganger benytter dem eller alltid benytter dem for å kartlegge om en elev har dysleksi*. Komponentene som følger under dette spørsmålet er hentet fra ulike fagbøker om temaet lese- og skrivevansker, PP-tjenesters beskrivelse av egen utredning på internett samt egen erfaring fra praksis. Det er bevisst inkludert tester jeg antar benyttes i stor grad og tester jeg antar

benyttes lite. Jeg ber også rådgiveren svare på hvor ofte samtaler med henholdsvis lærer, foresatte og eleven selv benyttes i utredningen. Som beskrevet i forrige avsnitt er det også her gitt mulighet til å svare ”på midten” med kategorien *noen ganger*. De to andre kategoriene fremstår som motsetninger og det er derfor ikke aktuelt å la de stå alene. Ved å ha med en midtkategori tvinges ikke respondenten til å velge ytterpunktene. Jeg kunne ha innlemmet flere svarkategorier for å få mer nyanserte svar. Det ville imidlertid ført til mer tidkrevende databehandling og analyse, og jeg ville i mindre grad visst om respondentene forsto kategoriene likt. Fokuset har vært å gjøre denne undersøkelsen så tilgjengelig og forståelig for respondentene som mulig for å sikre deltakelse. Jeg opplever at mitt spørreskjema fremstår som mer oversiktlig og innbydende slik det er bygget opp nå enn om det hadde flere svarkategorier. Samtidig ser jeg på svar i denne midtre kategorien som like interessante som de øvrige da det bidrar til å belyse det totale bildet.

3.2.4 Annet

Siste delen av skjemaet inneholder noen tilleggsspørsmål om emnet. Jeg spør rådgiveren om det ville være til hjelp for vedkommende i sitt arbeid om det var nasjonale retningslinjer for hvordan dysleksibegrepet skulle benyttes, og om de eventuelt har slike retningslinjer på deres PP-kontor. Inkluderingen av disse to spørsmålene bygger på det faktum at slike retningslinjer ikke finnes i Norge i dag, som belyst innledningsvis i oppgaven.

Til sist i spørreskjemaet har jeg formulert meg slik: *Jeg ville bli glad om du ville dele med meg noen av dine tanker om hva det betyr for en elev å få betegnelsen dyslektiker*. Dette er et åpent spørsmål som er ment som et frivillig tillegg for de som ønsker å bidra med sine betraktninger rundt temaet. Jeg forventer ikke at mange skal ha svart her, men ser det som positivt å få innspill på dette. Det er som nevnt også gitt rom for kommentarer under hver av delene i spørreskjemaet. Disse to sistnevnte komponentene i spørreskjemaet produserer i utgangspunktet kvalitative data. Hva slags analyse som gjøres av dette, og om de vil benyttes, vil avhenge av omfanget og mønsteret i svarene som gis. De er inkludert i spørreskjemaet for å gi respondenten mulighet til å tydeliggjøre og utdype sin forståelse av dysleksi og holdninger til bruken av begrepet.

3.3 Stratifisert utvalg - PP-rådgivere i Norge

En populasjon er det totale antallet enheter som forskningen har som hensikt å undersøke (Befring, 2007; Christophersen, 2002; Mordal, 2000). Populasjonen denne undersøkelsen tok sikte på å kartlegge var PP-rådgivere som utreder lese- og skrivevansker på grunntrinnet i Norge. Ved en kvantitativ undersøkelse har man sjelden mulighet til å spørre alle i en populasjon om et tema. Den totale populasjonen, som i dette tilfellet er alle PP-rådgivere, kunne vært mulig å nå i en undersøkelse av noe større omfang. Av hensyn til rammene for dette prosjektet sees det hensiktsmessig å gjøre et utvalg fra populasjonen, og undersøke dette. En utvalgsundersøkelse gjennomføres raskere, og ressursene kan i større grad brukes til å sikre kvaliteten på de dataene vi innhenter (Mordal, 2000). Samtidig viser tidligere undersøkelser mot samme populasjon at ved å forsøke å nå alle, uten å ha anledning til personlig oppfølging, kunne jeg risikert å få lav svarprosent (Bjaalid og Skaathun, 2001).

Utvalget skal gi informasjon om medlemmene i populasjonen, og De Vaus (2002) fremhever at det er sentralt å forsikre seg om at disse har relevante egenskaper i forhold til de teoretiske perspektivene man er ute etter. Når et utvalg er representativt vil det si at resultatene fra utvalget blir tilnærmet det samme som om en hadde undersøkt samtlige enheter (De Vaus, 2002; Gall et. al., 2007; Hellevik, 1999). Man kan trekke et utvalg på ulike måter, og denne prosessen vil også avgjøre i hvilken grad resultatene kan generaliseres til populasjonen. Ved å gjøre en sannsynlighetsutvelging har alle individer i populasjonen en kjent, og lik sannsynlighet for å være en del av utvalget (Gall et. al., 2007; Lund, 2002a). For å få et utvalg som ville være representativt for hele populasjonen PP-rådgivere valgte jeg å stratifisere utvalget. I et stratifisert utvalg deles populasjonen først i flere underutvalg, kalt strata, deretter trekkes et utvalg fra hvert stratum. Disse utvalgene utgjør til sammen utvalget fra populasjonen (De Vaus, 2002; Holand, 2006; Mordal, 2000). De Vaus (2002) beskriver stratifisert utvelging som en variant av sannsynlighetsutvelging som er konstruert for å sikre mer representative og dermed mer nøyaktige utvalg. Min stratifiseringsvariabel som fungerer som bakgrunn for inndeling i strata er befolkning. Jeg innhentet informasjon om befolkningstallet i alle landets kommuner. Disse ble så rangert etter befolkningsstørrelse innen hvert fylke og det ble gjort en tredeling av kommunene på bakgrunn av befolkningstallet, mine "strata". Så ble en kommune trukket tilfeldig fra hver av de tre inndelingene; en fra kommunene med minst befolkning, en fra kommunene med mellomst befolkning og en fra kommunene med størst befolkning i fylket. Fra Oslo fylke ble det trukket bydeler i stedet for kommuner. Tilfeldig trekning ble

gjort ved hjelp av nettstedet www.random.org. Det ble altså trukket ut 3 PP-kontor fra hvert fylke, til sammen 57 kontor. På denne måten sikret jeg at utvalget består av større og mindre PP-tjenester fra by og land. Ved å trekke tre kommuner fra hvert fylke sikrer jeg også at hele landet blir representert.

Når utvalget var ferdigstilt og informasjon skulle innhentes fant jeg raskt ut at mange av de minste kommunene hadde PP-tjenesten plassert i et interkommunalt samarbeid. Dette førte til at det i enkelte fylker ville bli innhentet data fra flere kommuner enn i andre fylker der hver enkelt av de tre trukne kommunene har egen PP-tjeneste. I samråd med min veileder avgjorde vi at siden de interkommunale ordningene var så tilfeldig plassert rundt i landet ville dette bare føre til at jeg fikk et bredere utvalg som kunne representere populasjonen i like stor grad eller mer.

3.4 Pretest

Det ble foretatt en pretest av spørreskjemaet før utsendelsene begynte. En tidligere medstudent som arbeider i PP-tjenesten ble kontaktet, og hun videreformidlet skjemaet til sine kolleger. Målet med pretesten var å avdekke eventuelle misforståelser i utformingen av spørsmålene og få tilbakemeldinger på opplevelsen av spørreskjemaet. Ved å benytte en bekjent til pretesting håpet jeg i stor grad å motta ærlig og konstruktiv kritikk. Tilbakemeldingene fra pretesten førte til at et spørsmål i spørreskjemaet ble fjernet og at formuleringene i hoveddelen ble enda klarere.

3.5 Forberedelser og utsendelse av spørreundersøkelsen

Ved hver av de utvalgte PP-kontorene ble leder kontaktet per telefon, presentert undersøkelsen og forespurt deltagelse. Forskning har vist at å kontakte respondentene før utsendelse av spørreundersøkelser øker svarprosenten, samt at telefon er den mest effektive kontaktmåten til dette (De Vaus, 2002). Gall et. al. (2007) poengterer at jeg ved å kontakte respondentene i forkant av undersøkelsen bidrar til å gi den et mer personlig preg. Alle de forespurte takket ja til å delta. For ordens skyld sendte jeg påfølgende en epost med praktisk informasjon om undersøkelsen. Når respondentene først har takket ja til å bidra, øker også motivasjonen til å gjennomføre undersøkelsen når den kommer (Gall et. al., 2007).

Spørreskjemaene ble sendt med post påfølgende dag etter telefonsamtalen. Leder ble forespurt hvor mange ved deres PP-kontor som arbeidet med utredning av lese- og skrivevansker slik at jeg kunne sende ut riktig antall skjema. I forsendelsen ble returkonvolutt med mitt navn og adresse vedlagt, og de som ønsket det fikk også frimerke til returkonvolutten.

Når jeg var i kontakt med respondentene via telefon var det flere som ga uttrykk for at de forventet å få undersøkelsen via epost eller web. Bruk av nettbaserte survey er på stadig fremmarsj (Holand, 2006b; Gall et. al., 2007). Det er flere grunner til at jeg valgte å sende ut spørreskjemaene med post fremfor elektronisk. Som nevnt tidligere var jeg med i en gruppe på 1. året av studiet der vi gjorde en lignende studie av mindre omfang. Med hensyn til begrenset tid til innsamling av data benyttet vi den gang epost til å sende ut spørreskjema. Vi opplevde da at mange hadde problemer med å håndtere elektronisk utfylling og returnering av vedlegg i epost. En annen antagelse var at en epost lett kan bli glemt om den ikke besvares umiddelbart etter at den er mottatt. Ved å sende spørreskjemaene med post denne gangen, samt å vedlegge svarkonvolutt og signert følgebrev, hadde jeg en forhåpning om at respondentene ville føle en større forpliktelse til å delta.

Jeg sendte som nevnt en epost til respondentene i etterkant av telefonsamtalen (Vedlegg 2). I denne e-posten fikk respondentene kort informasjon om spørreundersøkelsens formål, hvem som skulle utføre undersøkelsen, samt opplysninger om antatt tidsbruk for utfylling, anonymitet og svarfrist. Respondentene ble oppfordret til å ta kontakt hvis de hadde ytterligere spørsmål, og kontaktinformasjon fremgikk i eposten. Ved utforming av innholdet ønsket jeg å presentere undersøkelsen som faglig interessant og legge vekt på viktigheten av deres deltakelse.

Ved utsending av spørreskjemaene ble det vedlagt et følgebrev med kortfattet konkret informasjon om gjennomføring av undersøkelsen. Dette var signert for å personliggjøre kontakten med respondentene, noe De Vaus (2002) fremhever som viktig.

3.6 Innsamling av data – det endelige utvalget

Respondentene ble informert om svarfrist på undersøkelsen via telefon samt i epost (vedlegg 2) og følgebrev med spørreskjemaene (vedlegg 3). Denne ble formulert til å være “så snart som mulig og helst innen 14 dager”. Purring av besvarelser i survey-undersøkelser må ifølge De Vaus (2002) som oftest påberegnes. Når det hadde gått 2-3 uker over fristen tok jeg

kontakt via epost med dem som ikke enda hadde svart, for å minne dem på undersøkelsen. Etter denne epostkontakten fikk jeg etter hvert returnert besvarelser fra 51 av 57 PP-kontor og bestemte meg da for at det var tilfredsstillende. De 6 kontorene som ikke returnerte spørreskjemaene er utelatt fra det endelige utvalget da det ikke antas å være av betydning for resultatene. Hvis det viste seg at disse kontorene var fra samme del av landet eller var enten veldig små eller veldig store ville det kunne bety at utvalget ville bli skjevt. Dette er ikke tilfelle og jeg er i så måte tilfreds med de 51 kontorene som deltok. De representerer 89,5 % av de forespurte kontorene.

3.6.1 Det endelige utvalget

Da jeg i forkant av utsendelsen var i kontakt med respondentenes ledere per telefon var det ikke alle som hadde like god tid. Da de svarte på hvor mange som arbeidet med utredning av lese- og skrivevansker, slik at jeg kunne sende dem riktig antall skjema, var det nok ikke alle som var like eksakte. I løpet av perioden med innsamling har jeg fått flere telefoner der det fremgår at det er færre enn opprinnelig oppgitt som er aktuelle for å svare på undersøkelsen. Det gjør at ikke alle skjemaene jeg faktisk sendte ut har blitt levert til noen. Dette anses ikke som systematisk bortfall og vil således ikke påvirke undersøkelsen på noen måte. Jeg tar derfor utgangspunkt i det antallet lederne oppgir å ha delt ut, som forespurt i følgebrevet, når jeg regner ut svarprosenten i undersøkelsen. Det totale antall skjemaer som har blitt levert ut til aktuelle kandidater er da 241. Det betyr at jeg med mine 189 mottatte skjema har en svarprosent på 78,8 %. Ifølge De Vaus (2002) anses det å være absolutt tilfredsstillende for å kunne foreta generaliseringer til populasjonen. Det endelige utvalget vil beskrives nærmere innledningsvis i resultatkapittelet (kapittel 4.1).

3.7 Behandling av data

Det innsamlede datamaterialet i undersøkelsen ble kodet og lagt inn i SPSS som står for Statistical Package for Social Science. SPSS er et av de mest brukte statistikkprogrammene for behandling av data i samfunnsvitenskapelige fag. Alle svarene i spørreskjemaet ble gitt en tallkode som kunne registreres i programmet. Videre ble alle de 189 skjemaene fortløpende registrert i SPSS manuelt, og jeg var nøye med registreringen så jeg ikke skulle gjøre noe feil. Når registreringen var ferdig kjørte jeg frekvenstabeller på alle dataene for å få en oversikt over eventuelle feilregistreringer. Feil av dataoverføring i denne fasen vil påvirke validiteten

til undersøkelsen, så dette ble forsøkt ivare tatt på beste måte. Alle kommentarer som var tilføyd i besvarelsene, samt svar på det siste åpne spørsmålet, ble transkribert inn i et word-dokument. Det ble registrert i SPSS på hver enkelt respondent hvorvidt kommentarer var gitt eller ikke. Dataene fra spørreundersøkelsen er hovedsakelig på nominal- og ordinalnivå.

For å belyse de forskjellige variablene i datamaterialet har jeg brukt stolpediagram, søylediagram og frekvenstabeller. Ved å fremstille datamaterialet i diagrammer får man et visuelt grunnlag for å vurdere karakteristika ved og forskjeller mellom fordelinger (De Vaus, 2002). Jeg har også gjort en tentativ faktoranalyse for å utforske mønster i besvarelsene.

3.8 Undersøkelsens kvalitet

”Datamaterialets kvalitet er høyere jo mer velegnet det er til å belyse oppgavens problemstilling” (Grønmo, 2004: s. 217). Validitet dreier seg om å se på måleprosedyrens gyldighet og grad av sikkerhet. Man vurderer om undersøkelsen måler det den er ment å måle, og om den gir et korrekt svar på problemstillingen (Befring, 2007; De Vaus, 2002; Johannessen, et. al., 2008; Lund, 2002b; Mordal, 2000). I denne undersøkelsen vil validiteten avhenge av hvorvidt spørreundersøkelsen gir svar på hvordan PP-rådgiverne forstår begrepet dysleksi, og hvordan de går frem i en utredning av denne. Validiteten påvirker hvorvidt de målinger som er gjort på utvalget kan sies å gjelde for hele populasjonen, og om målingene virkelig kan gi svar på problemstillingen (Holand, 2006).

Det er i ethvert forskningsarbeid avgjørende å ha så god kvalitet på empirisk data som mulig. Jeg har med denne undersøkelsen gjort mitt ytterste for å sikre kvaliteten på det arbeidet som er utført. Jeg vil i det følgende drøfte hvorvidt jeg har lyktes i dette gjennom Cook og Campbell (ref. I Lund, 2002a) sitt validitetssystem. Flere forfattere skiller mellom begrepene validitet og reliabilitet, men Cook og Campbell har utviklet et validitetssystem for kausale slutninger der de inkluderer reliabilitetsbegrepet (Lund, 2002a). Validitetssystemet er i utgangspunktet benyttet med hensyn til kausale undersøkelser. Ikke-eksperimentelle design som i denne oppgaven er ikke kausale, men man har muligheter for å tolke resultatene som følge av årsakssammenhenger (Gall et. al., 2007; Kleven, 2002a).

3.8.1 Cook og Campbells validitetssystem

I nevnte system inngår det fire ulike typer validitet; *statistisk validitet*, *indre validitet*, *begrepsvaliditet* og *ytre validitet*.

Statistisk validitet

Hvorvidt det finnes sammenheng mellom variabler, om disse er signifikante eller ikke, samt om muligheten for å trekke statistiske slutninger er tilstede, beskrives av *statistisk validitet*. Statistisk validitet innebærer at det stilles krav til at resultatene fra undersøkelsen skal være statistisk signifikante og av en viss styrke. Sjansen for at resultatene er tilfeldig skal være liten. Statistisk validitet er en forutsetning for å kunne trekke valide slutninger om årsaksforhold, for å vurdere reliabiliteten av de operasjonaliserte variablene, og for å kunne generalisere slutninger til personer, tid, rom og sted (Lund, 2002a; Shadish et. al., 2002). For at det skal kunne trekkes valide statistiske slutninger må utvalget være av en viss størrelse. Et lite utvalg vil ha konsekvenser for effektstørrelsen og signifikansstyrken, og opptrer dermed som en trussel. Utvalget i min undersøkelse er stort nok til at den statistiske validiteten ikke påvirkes negativt. Videre er upålitelige målinger en trussel for den statistiske validiteten (Lund, 2002a). Cook og Campbell betrakter god statistisk validitet nærmest som en nødvendig betingelse for de andre kvalitetskravene (Lund, 2002a).

Intern validitet

Betegnelsen *intern validitet* brukes når betingelsene for å trekke slutninger om årsaks-sammenheng mellom en antatt årsaksfaktor og en antatt virkning av denne er tilstede (Lund, 2002a). Begrepet intern validitet er mest benyttet i forhold til kausal forskning, der en ønsker å belyse årsakssammenheng. Denne oppgaven har som hovedhensikt å beskrive fremfor å forklare årsaker. I deskriptive undersøkelser som denne, der kausale slutninger ikke er hensikten, er *indre validitet* av mindre betydning. Det vil si at undersøkelsen, med det valgte designet, ikke kan vurderes direkte i forhold til indre validitet. Det er imidlertid av betydning for undersøkelsens kvalitet hvorvidt det teoretiske grunnlaget for utarbeiding av spørreskjemaet er aktuelt og grundig fundamentert. Kleven (2002b) beskriver at det i tillegg er vurderinger forskeren kan gjøre for å styrke tolkningene i ikke-eksperimentelle design. Dette gjøres ved at forskeren eliminerer alternative tolkninger, slik at den valgte tolkning fremstår som mer sannsynlig (Kleven, 2002b).

Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om graden av samsvar mellom det en undersøkelse tar sikte på å måle og det som faktisk måles (Kleven, 2002a). Dette samsvarer med det Befring (2007) kaller *teoretisk validitet*. I min spørreundersøkelse fremstår *begrepsvaliditet* som et viktig estimat på datamaterialets kvalitet. Da noe av hensikten med min undersøkelse er å kartlegge hva PP-rådgivere legger til grunn for å bruke begrepet dysleksi, er jeg avhengig av at spørreskjemaet gir meg nettopp disse svarene. For at dette skal være tilfelle må spørreskjemaet inkludere de rette faktorene som alternativer til avkrysning under det aktuelle spørsmålet i del to av spørreskjemaet (se vedlegg 1). I noen av spørsmålene kan det være en utfordring i designet at respondentene svarer det de tror er best eller ikke er fullstendig ærlige. Dette er feilkilder som oppstår under selve datainnsamlingen og kan komme til uttrykk som tilfeldige eller systematiske målingsfeil (Kleven, 2002a). Hvis essensielle komponenter for dysleksi-definering er utelatt fra svaralternativene vil ikke fenomenet bli belyst slik det er ønsket i denne undersøkelsen. Likeledes vil begrepsvaliditeten svekkes om de oppgitte kriterier i del to av skjemaet forstås ulikt av respondentene. Da vil ikke svarene jeg mottar belyse det jeg hadde til hensikt å undersøke og validiteten svekkes. I denne delen av skjemaet er det imidlertid gitt mulighet for respondentene til å føye til kriterier i en "annet" kategori. Kun i underkant av 9 % av respondentene har benyttet seg av denne muligheten, noe jeg velger å tolke som at de oppgitte alternativene i stor grad har opplevdes som "uttømmende" i forhold til å definere dysleksi. Når dette er sagt, er det viktig å påpeke som Kleven (2002a) uttrykker det, at "alle målinger har en mer eller mindre usikker begrepsvaliditet" (s.150). Det er derfor viktig å tolke resultatene nøkternt.

Mange forskere benytter begrepet *reliabilitet* om lignende vurderinger. Direkte oversatt betyr reliabilitet måleinstrumentets, i dette tilfellet spørreskjemaets, pålitelighet og nøyaktighet (Holand, 2006a). Høy reliabilitet vil si at metodene skal kunne etterprøves av andre og da gi samme resultat. Dersom jeg hadde gjennomført undersøkelsen en gang til og fått samme resultat, ville dette vært en indikasjon på god reliabilitet (Grønmo, 2004; Lund, 2002a). Reliabiliteten vil i stor grad reflekteres gjennom kvaliteten på begrepsoperasjonaliseringen, begrepsvaliditeten og forekomsten av tilfeldige målingsfeil. Eksempelvis vil formuleringene i et spørreskjema være avgjørende for undersøkelsens reliabilitet. Små nyanser i spørsmåls-teksten kan her være av stor betydning (Holand, 2006a).

Ytre validitet

Dersom de målinger som er gjort på utvalget, er gyldige for hele populasjonen og kanskje også for andre populasjoner, snakker vi om *ytre validitet* (Lund, 2002a). Hvorvidt resultatene fra undersøkelsen kan generaliseres fra det benyttede utvalg til den totale populasjonen er avhengig av utvalgsmetoden. Jeg mener selv å ha gjort et grundig og nøyaktig arbeid ved utvalg av mine respondenter. Det ble benyttet sannsynlighetsutvelging ved hjelp av stratifisering, som beskrevet i kapittel 3.3. Denne metoden, hvis den utføres presis, gir godt grunnlag for å kunne generalisere innsamlede data (De Vaus, 2002). Den ytre validiteten avhenger imidlertid også av at svarprosenten må være av en viss størrelse. Vi må alltid regne med frafall i surveyer. Mange mener at et frafall på ca. 50 % er det meste som kan aksepteres før utvalget ikke lenger er representativt for populasjonen. Om svarprosenten ligger mellom 60 og 70 %, regnes det som tilfredsstillende i forhold til mulighet for å generalisere (De Vaus, 2002; Gall et. al., 2007). I denne undersøkelsen har jeg oppnådd en svarprosent på 78,8 %, noe som derfor er mer enn tilfredsstillende. Jeg har gjort en rekke tiltak for å sikre høy svarprosent. Først og fremst har jeg forsøkt å gjøre spørreskjemaet så kortfattet, konkret og ikke minst interessant som mulig. For å spare respondentene for merarbeid har jeg kopiert opp det antall skjema de behøver og sendt det til dem med post. Returkonvolutt med mitt navn og adresse ble også vedlagt samt frimerke til returkonvolutten til dem som ønsket dette. I tillegg hadde jeg tett oppfølging av respondentene i svarperioden. Samlet har disse tiltakene bidratt til å gi meg en svarprosent som er tilfredsstillende med tanke på generaliseringsmulighet.

Totalt sett vurderer jeg kvaliteten på denne spørreundersøkelsen å være god nok til å kunne generalisere resultatene til populasjonen PP-rådgivere i Norge. Utvalget er grundig fundert og spørreskjemaet har gitt nøyaktige og nyanserte svar.

3.9 Etiske betraktninger

Etikk handler om redelighet. Befring (2007) beskriver redelighet i forskning slik: ”Å være redelig vil si å være til å stole på. Det innebærer å være i stand til å gjennomføre forskning med validitet og kvalitet” (s. 67) Ved gjennomføring av all forskning må det foretas etiske vurderinger. Som et hjelpemiddel til å foreta disse vurderingene har den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH) utarbeidet forskningsetiske retningslinjer. Disse skal hjelpe forskere og forskersamfunnet med å

reflektere over egne etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisstgjort i forhold til normkonflikter, utvikle godt skjønn og evne til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn (NESH, 2006).

I all empirisk forskning er det viktig at forskeren eller studenten forholder seg til visse etiske regler (Befring, 2007). Forskningsetikk blir omtalt som vitenskapsmoral, og beskrives som et sett normer og regler som er med på å regulere vitenskapelig virksomhet (NESH, 2006). Man må forholde seg til en del etiske retningslinjer når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt, også ved bruk av kvantitative metoder. Til tross for at spørreundersøkelse innebærer et mer upersonlig forhold mellom forsker og respondent, er det likevel etiske problemstillinger å forholde seg til (Gall et. al., 2007). Det viktigste forholdet er at respondentene i undersøkelsen ikke skal kunne gjenkjennes. Det vil si at jeg ikke kan lagre, verken direkte eller indirekte, personopplysninger om respondentene (NESH, 2006).

Dersom man skal gjennomføre et forskningsprosjekt der personopplysninger innhentes, er det vanlig å søke Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om godkjenning før man begynner. Jeg tok kontakt med NSD, ved Gunilla Bollmann, per telefon i begynnelsen av januar 2012, og presenterte prosjektet mitt. Siden jeg skulle gjennomføre undersøkelsen med post og den ikke omhandlet tema som tradisjonelt sees som sensitive, bekreftet hun at noen videre søknad til NSD ikke var nødvendig. Dette under forbehold om at etiske retningslinjer ble overholdt og at ikke gjenkjennelig informasjon om de enkelte respondentene skulle lagres elektronisk.

I planleggingsfasen dreier de etiske spørsmålene seg blant annet om at den som skal utføre prosjektet er kompetent på området, slik at man ikke overser viktige temaer som burde være med. I dette tilfellet har jeg gjennom studiet opparbeidet meg kompetanse på dysleksi. Denne kompetansen er imidlertid ytterligere spisset i arbeidet med denne undersøkelsen.

Som forsker står det etiske ansvaret ovenfor respondentene sentralt. Det skal tas hensyn til dem i alle ledd av arbeidet. Fritt og informert samtykke om å delta, rett til selvbestemmelse og anonymitet er viktige prinsipper (NESH, 2006). Det vil si at respondentene får vite på forhånd hva som er målet med undersøkelsen, hvilke metoder som benyttes, og

hva som kan være følgene av å delta. De må også kunne velge selv om de vil delta, og vite at de kan trekke seg når som helst (De Vaus, 2002). I denne undersøkelsen fikk lederne for PP-kontorene som deltar informasjon om dette via telefon og epost (vedlegg 2). Gjennom epost med informasjon om spørreundersøkelsen, påpekte jeg at det var frivillig å delta i undersøkelsen. Det var allikevel leder ved PP-kontorene som videreformidlet undersøkelsen til sine ansatte. På denne måten kunne PP-rådgiverne føle seg presset til å delta, noe som var utenfor min kontroll. Ved å formidle undersøkelsen via leder ville det imidlertid ikke oppleves noe direkte press på respondentene fra meg som forsker. Jeg mener at jeg har presentert tilstrekkelig informasjon om prosjektet og dets hensikt til at respondentene ikke deltok på noe de ikke var inneforstått med konsekvensene av.

NESH (2006) trekker også frem betydningen av personvern gjennom sine forsknings-etiske retningslinjer. I presentasjonen og analysen av de empiriske data er det viktig at respondentene ikke kan gjenkjennes, samt at resultatene presenteres på en slik måte at ingen føler seg "uthengt" (De Vaus, 2002). I denne undersøkelsen, der respondentene i noen grad bes dele fagkunnskap, blir dette et viktig hensyn å ta. Når det gjelder rapporteringen blir det viktig å gjengi hva man har gjort i et godt dokumentert metodekapittel (De Vaus, 2002; Gall et. al., 2007). Samtidig påpekes forhold som plagiat, god henvisningsskikk og fremstilling av resultater som viktige etiske vurderinger (NESH, 2006). Jeg har forsøkt å etterleve disse retningslinjene så godt som mulig.

I dette kapittelet har jeg redegjort for mine metodiske valg og vurdert undersøkelsens validitet i forhold til Cook og Campbells validitetssystem. Jeg har også redegjort for hvordan spørreskjemaet er utformet og drøftet ulike utfordringer ved gjennomførelsen av undersøkelsen. I det neste kapittelet skal jeg presentere undersøkelsens resultater og se disse i sammenheng med oppgavens problemstilling.

4 Hva har undersøkelsen vist?

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen. Funnene som presenteres bidrar til å belyse problemstillingen: *Hvordan benyttes begrepet dysleksi i PP-tjenesten i Norge?* Kapittelet begynner med en beskrivelse av respondentene ved hjelp av bakgrunnsvariablene i undersøkelsen. Deretter vil jeg presentere hovedresultatene fra undersøkelsen. Som tidligere nevnt er problemstillingen delt inn i seks forskningsspørsmål. Disse vil bli presentert i hver sine avsnitt.

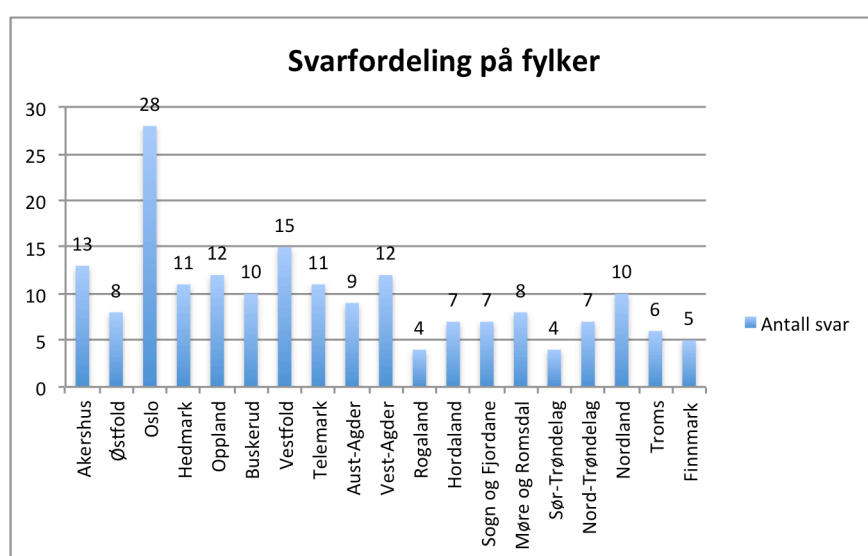
Som beskrevet i kapittel 3.2.4 har spørreskjemaet som er benyttet i denne undersøkelsen inkludert flere kommentarfelt. Disse gir som nevnt, i tillegg til det siste åpne spørsmålet, kvalitative data. Hellevik (2002) hevder at man fritt kan legge inn åpne spørsmål med anledning til å formulere frie svar i en spørreundersøkelse. Man kan da trekke ut informasjon, gi eksempler i sitatform, og analysere datamaterialet på en måte de lukkede svarene ikke gir rom for. På den måten utnytter man de sterke sider ved de to tilnærmingene kvantitativ og kvalitativ metode. Undersøkelsen har vist at respondentene i stor grad har ønsket å både utdype og spesifisere sine svar ved hjelp av disse feltene. Når jeg i det følgende beskriver data fra undersøkelsen vil jeg derfor trekke inn kommentarer der jeg ser det relevant, både for å understreke poenger og for å belyse variasjonen i besvarelsene. Dette er i tråd med min problemstilling og vil bidra til å svare på denne.

Forskningsspørsmålene i denne oppgaven vil ellers bli belyst ved hjelp av grafiske fremstillinger og tolkning av disse. Jeg har forsøkt å avdekke samvariasjon og mønster i besvarelsene ved hjelp av korrelasjonsanalyser og en tentativ faktoranalyse (Gall et. al., 2007; Grønmo, 2004). Det vil imidlertid bli mest fokus på deskriptiv fremstilling av hovedtendensene i materialet. For hvert av temaene som følger vil statistiske mål som mean (gjennomsnitt), median, standardavvik etc. være beregnet. Hvis disse er av betydning vil de presenteres og diskuteres. Hvis de nevnte beregninger ikke gir noen interessante svar vil de utelates i følgende presentasjon.

4.1 Hvem har svart

Som beskrevet i kapittel 3.6.1 oppnådde jeg en svarprosent på 78,8 %. Jeg mottok 189 besvarelser fra 51 PP-tjenester i Norge. Med opplysningene jeg fikk fra bakgrunnsvariablene i spørreskjemaet vil jeg her beskrive utvalget litt nærmere.

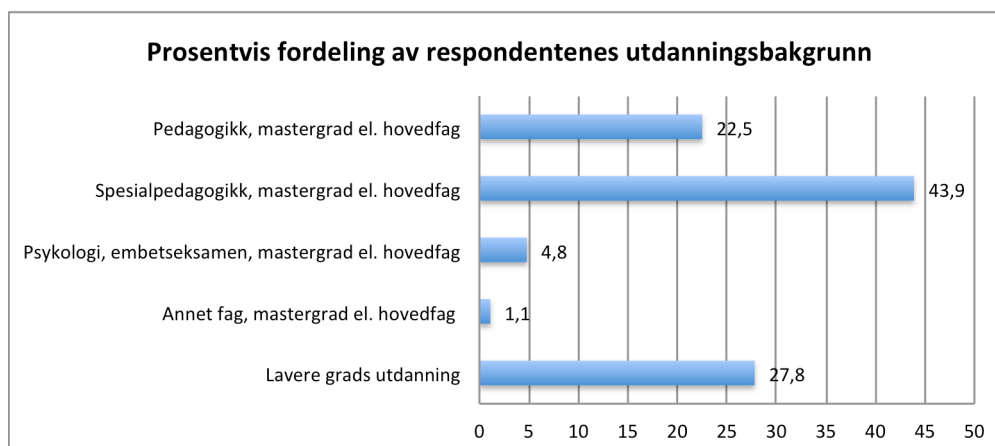
Utvalget består av 15 % menn og 85 % kvinner fra alle landets fylker. De 51 PP-tjenestene dekker en befolkning på 1 165 663 personer, 23,7 % av landets totale befolkning. Omtrent halvparten av besvarelsene er fra PP-kontor med interkommunalt samarbeid.



Figur 1: Oversikt over utvalgets tilhørighet til fylke. N=189.

Som illustrert i figur 1 er respondentene fra fylker i hele Norge. Bortsett fra mange svar fra Oslo ser det ut til at den øvrige fordelingen er ganske jevn mellom fylkene. Som omtalt i kapittel 3.3 er utvalget fra Oslo basert på byens bydeler mens kommuner er trukket ut fra landets øvrige fylker. Det er således naturlig at det kommer flere svar fra Oslo enn de øvrige fylkene, da befolkningstettheten i Oslo er høyere enn gjennomsnittet i landet for øvrig. Jeg ser ingen grunn til at dette vil påvirke den ytre validiteten i undersøkelsen, og utvalget anses derfor som representativt.

Over halvparten av respondentene har utdanning som er fullført etter år 2001. I forhold til hvilken utdanning de har vises det ved følgende illustrasjon:



Figur 2: Prosentvis fordeling av respondentenes utdanningsbakgrunn. N=187.

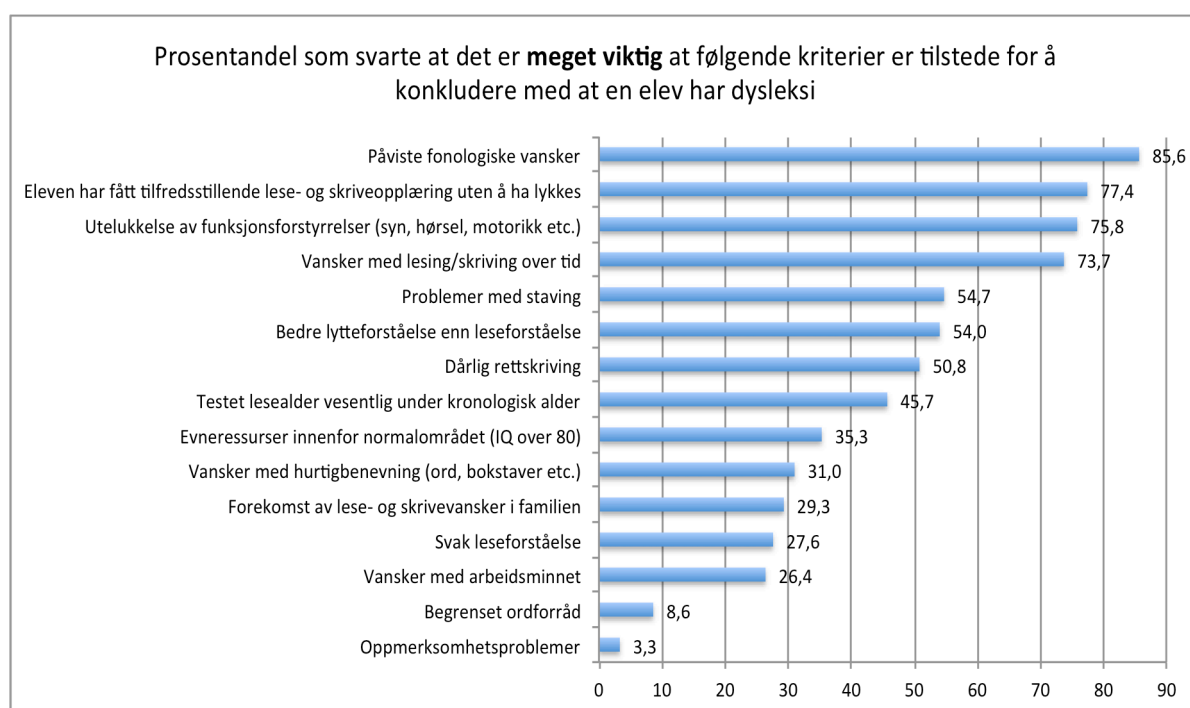
Som figur 2 viser er det høyest andel av PP-rådgivere med mastergrad eller hovedfag i spesialpedagogikk som har svart på undersøkelsen, med 43,9 % av besvarelsene. Slår vi sammen de som har høyere grads utdanning ser vi at det er over to tredjedeler av de spurte. Det er forholdsvis mange som faller inn under kategorien *lavere grads utdanning*, med 27,8 % av respondentene. Mange av disse har imidlertid både 1. og 2. avdeling spesialpedagogikk fra gammel ordning, og enkelte også annen videreutdanning og kurs. Det altså ikke slik at de nødvendigvis har mindre kompetanse. Allikevel er det vanlig i dag å sette krav om mastergrad eller lignende for ansettelse i PP-tjenesten, da det er en forutsetning for bruk av enkelte tester å ha slik utdannelse. Ser vi disse resultatene i forhold til tall Fylling og Handegård (2009) fikk på sin kartlegging av PP-tjenesten, som nevnt i kapittel 2.9, kan vi se at andelen med master i spesialpedagogikk har økt fra 20,1 % (N=842) i deres undersøkelse, til 43,9 % i denne undersøkelsen. Andelen totalt med høyere grads utdanning er økt noe fra 60 % (N=842) til 72,2 % i min undersøkelse. Det kan tyde på at utdanningsnivået i PP-tjenesten er stigende.

Respondentenes erfaring med å utrede lese- og skrivevansker strekker seg fra 0 til 36 år med et gjennomsnitt på 9 års erfaring på området.

4.2 Hvilke kriterier legges til grunn for dysleksi?

En av hovedhensiktene med spørreskjemaet var å få en oversikt over den faktiske forståelsen av begrepet dysleksi hos PP-rådgivere i Norge. Med bakgrunn i den varierende forståelsen på fagfeltet som jeg beskrev i kapittel 2, er det interessant å se hvordan begrepet benyttes i praksis i Norge. Respondentene ble bedt om å krysse av for hvor viktig de anså ulike kriterier

for å bruke begrepet dysleksi. For å presentere resultatene fra denne delen av spørreskjemaet, vil jeg først vise hvilke komponenter som av respondentene anses som *meget viktig* for å benytte betegnelsen dysleksi. Så vil jeg slå sammen svarkategoriene *meget viktig* og *ganske viktig* for å vise hvilke faktorer som totalt sett anses av betydning i bruken av begrepet. Videre vil jeg gå inn på hvilken betydning respondentene tillegger normal intelligens i forståelsen av dysleksibegrepet, og drøfte disse resultatene opp mot tidligere presentert teori. Til sist, i forbindelse med dette spørsmålet, vil jeg vise til faktoranalyse foretatt for å utforske mønster eller samvariasjon i besvarelsene. Frekvenstabeller for samtlige av kriteriene i dette spørsmålet finnes i vedlegg 5.



Figur 3: Kriterier som anses som **meget viktige** at er tilstede for å bruke dysleksibegrepet. N=180-187¹

Som illustrert i figur 3 er det enkelte komponenter i forståelsen av dysleksi som peker seg ut som viktigst. For å ta de fire faktorene som flest svarer at er *svært viktig* med tanke på dysleksi, så er disse: Påviste fonologiske vansker, at vanskene har vedvart over tid, at de ikke skyldes funksjonsforstyrrelser som syns- eller hørselsvansker og at eleven ikke har lyktes til tross for tilfredsstillende undervisning. Hvis vi bare tar for oss disse fire faktorene kan vi danne oss en dysleksidefinisjon som foruten den fonologiske basisen ville blitt en eksklusjonsdefinisjon. Altså er tre av de fire nevnte faktorene eksklusjonsfaktorer som forteller oss

¹ Det totale antallet respondenter varierer fra 180 til 187 mellom de ulike kriteriene i spørreskjemaet. For nærmere oversikt se vedlegg 5.

hva dysleksi ikke er (jf. kapittel 2.2). Omtrent halvparten av respondentene svarer også at problemer med staving og dårlig rettskrivningsferdigheter er meget viktig for å benytte dysleksibegrepet. I underkant av 54 % mener også at diskrepans mellom lytteforståelse og leseforståelse er meget viktig i en slik avgjørelse. Sistnevnte faktor, i tillegg til de fonologiske vanskene og tidsaspektet, sammenfaller med Høien og Lundberg sin forståelse av dysleksi som vises gjennom kartleggingsverktøyet Logos (Høien, 2007). Denne sammenhengen vil bli omtalt videre i kapittel 4.4.2.

Slår vi sammen kategoriene *ganske viktig* og *meget viktig* får vi oversikt over hvilke kriterier som totalt sett anses av betydning i avgjørelsen om en elev har dysleksi. Følgende tabell illustrerer dette:

KRITERIER SOM ANSES Å HA BETYDNING I AVGJØRELSEN OM EN ELEV HAR DYSLEKSI (svarkategori <i>ganske viktig</i> og <i>meget viktig</i> slått sammen)	Total prosent
Påviste fonologiske vansker	99,0
Eleven har fått tilfredsstillende lese- og skriveopplæring uten å ha lyktes	98,9
Vansker med lesing/skriving over tid	97,9
Utelukkelse av funksjonsforstyrrelser (syn, hørsel, motorikk etc.)	97,3
Bedre lytteforståelse enn leseforståelse	97,3
Problemer med staving	97,2
Dårlig rettskriving	96,7
Testet lesealder vesentlig under kronologisk alder	93,0
Vansker med arbeidsminnet	89,6
Forekomst av lese- og skrivevansker i familien	89,6
Vansker med hurtigbenevning (ord, bokstaver etc.)	89,2
Svak leseforståelse	85,4
Evneressurser innenfor normalområdet (IQ over 80)	77,1
Begrenset ordforråd	68,1
Oppmerksomhetsproblemer	46,6

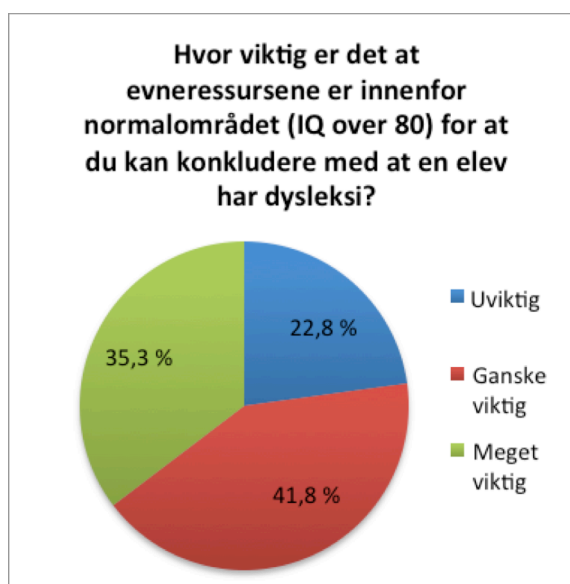
Tabell 1: Kriterier som totalt sett anses å ha betydning i avgjørelsen av om en elev har dysleksi. N=180-187²

Ser vi på disse svarkategoriene sammen får vi veldig høye verdier på de fleste kriteriene. Det betyr at nesten alle de foreslåtte kriteriene i spørreskjemaet har betydning for hvordan PP-rådgiverne forstår dysleksi. Vi kan se at rekkefølgen på kriteriene ligner mye på den vi så i den forrige illustrasjonen som viste det som ble angitt å være *meget viktig* for å konkludere med dysleksi.

² Det totale antall respondenter varierer fra 180 til 187 mellom de ulike kriteriene i spørreskjemaet. For nærmere oversikt se vedlegg 5.

Under avkrysningsfeltene i dette spørsmålet er det gitt rom for kommentarer. Her kommer det frem at flere av respondentene gjerne skulle ha krysset av for *leseflyt* som et kriterie for dysleksi. Det er et kriterie som er vanlig å inkludere i en forståelse av dysleksi og jeg ser at det hadde vært naturlig å innlemme dette i spørreskjemaet. I forhold til inndeling av svar-kategorier gis det noen tilbakemeldinger på at kategoriene var lite nyansert og at det var vanskelig å plassere svar i det tre kategoriene *uviktig*, *ganske viktig* og *meget viktig*. Jeg forstår synspunktene og vurderte å benytte flere svaralternativer her som diskutert i kapittel 3.2.2. Men som begrunnet i nevnte kapittel valgte jeg å benytte disse tre svarkategoriene av hensyn til faren for ulik tolkning av kategoriene, og dermed svekket reliabilitet.

4.2.1 Diskrepans mellom evner og lese- og skriveferdigheter



Figur 4: Hvor viktig er det at evneressursene er innenfor normalområdet for å konkludere med at en elev har dysleksi? N=184.

Helt frem til nyere tid har det vært vanlig å forstå dysleksi som en vanske som oppstår til tross for normale eller høyere kognitive evner. Mye kritikk har vært rettet mot denne forståelsesrammen, og det siste tiåret har de fleste enes om at dysleksi kan ramme på alle intelligensnivåer. Som illustrert i tabell 1 har de fleste av kriteriene som foreslås i spørreskjemaet fått høye skårer. Her ligger evnekriteriet blant de siste tre på listen. Det er allikevel svarprosenten av en slik størrelsesorden at det vekker interesse. Som illustrert i figur 4 svarer 35,3 % av PP-rådgiverne at evnenivå (IQ over 80) er et *meget viktig* kriterie for å avgjøre om en elev

har dysleksi. Tallet er uventet høyt og betyr at mange elever som har dyslektiske vansker med lavere evnenivå i Norge ikke kalles dyslektikere. Slår vi sammen de som svarer at evneressurser i normalområdet er *meget viktig* og de som svarer *ganske viktig* får vi hele 77,1 %. Det betyr at det er nokså stor enighet i PP-tjenesten om at evnenivået bør være normalt eller over for at en elev kan kalles dyslektiker.

Som diskutert i kapittel 2.2.1 kan det se ut til at dysleksifeltet for øvrig er på vei til å fjerne seg helt fra kriteriet om diskrepans mellom lesing og IQ. Oppsummering av forskning de siste tiårene gir sterke indikasjoner på at forståelsen av dysleksi går i den retningen (Vellutino et. al., 2004). Ser vi på definisjonen til Høien og Lundberg (2000), som kanskje er mest kjent i Norge, ser vi at den ikke eksplisitt legger denne diskrepansen til grunn for dysleksi (jf. kapittel 2.2, s. 10). Det er derfor noe overraskende at så mange av PP-rådgiverne tillegger denne diskrepansen betydning for bruk av dysleksibetegnelsen. Samtidig ser jeg at det vil vanskeliggjøre avgrensningen av vansken om man ser bort fra evnenivået til eleven. Det kan gjøre det vanskeligere å avgjøre hva som er dysleksi eller ikke.

4.2.2 Er det noe mønster i besvarelsene?

Spørreskjemaet som er benyttet i denne undersøkelsen har gitt meg data på hvilke kriterier i forståelsen av dysleksi som anses viktigst av PP-rådgiverne, som beskrevet i kapittel 4.2. Dette gir et bilde på forståelsen av begrepet dysleksi. Men disse ”generaliseringene” gir ikke noe bilde av hvordan prioriteringene av kriterier varierer innbyrdes i besvarelsene. Selv om det totale antall avkrysninger i ulike kategorier gir et bilde på virkeligheten, vil det ikke si noe om hvorvidt sammenhengen i avkrysninger på hvert enkelt skjema viser noe felles mønster. For å få mer innblikk i dette har jeg gjennomført en faktoranalyse av dataene fra denne delen av spørreskjemaet.

Jeg gjorde en tentativ, utforskende faktoranalyse ved hjelp av SPSS. Det viste seg her at det var fem faktorer som utpekte seg med en Eigenvalue over 1 (se vedlegg 7). De fem faktorene forklarer 60 % av informasjonen som ligger i de 13 kriteriene som er med i analysen. Jeg valgte å ta bort kriteriene *fonologiske vansker* og *evneressurser innenfor normalområdet* fra analysen, da disse ikke hadde noen tydelig tilhørighet til noen av faktorene. Analysen ble gjort slik at det var opp til SPSS å lage faktorer ut fra en Eigenvalue over 1. Det ble brukt Varimax rotasjon. Innenfor hver av de fem faktorene er kriteriene rangert etter hvor mye de forklarer av faktorens innhold. Det kriteriet som forklarer mest av de enkelte faktorene har høyest verdi i tabellen. Det er kun de kriteriene med verdi over 0.5 som tilhører faktorene i fordelingen. Verdiene i tabellen er sortert ved hjelp av fargekoder, som vil benyttes for å knytte dem til beskrivelsene som følger. De fem faktorenes fordeling illustreres i tabell 2 på neste side.

Rotated Component Matrix					
	Component				
	1	2	3	4	5
Oppmerksomhetsproblemer	.800	.144			.104
Begrenset ordforråd	.716			.115	
Vansker med korttidsminnet/arbeidsminnet	.639		.164		
Svak leseforståelse	.583	-.226		.353	
Vansker med hurtigbenedning (ord, bokstaver etc.)	.532	.205	.219	.240	-.216
Problemer med staving		.863	.131		
Dårlig rettskriving		.851	-.113		.222
Utelukkelse av funksjonsforstyrrelser (syn, hørsel, motorikk etc.)	.253		.764		
Eleven har fått tilfredsstillende lese- og skriveopplæring uten å ha lyktes	-.103		.759	.109	.119
Bedre lytteforståelse enn leseforståelse		.137		.789	-.114
Evneressurser innenfor normalområdet (IQ over 80)	.183		.234	.538	.161
Vansker med lesing/skriving over tid		.127	.213	-.129	.765
Testet lesealder ligger vesentlig under kronologisk alder	.160		-.128	.459	.619

Tabell 2: De 13 kriterienes fordeling i fem faktorer, dannet ved hjelp av tentativ faktoranalyse. N=189.

I tabell 2 kan vi se at faktor 1 har fem kriterier med verdi over 0.5. Disse er *oppmerksomhetsproblemer*, *begrenset ordforråd*, *vansker med arbeidsminnet*, *svak lese-forståelse* og *vansker med hurtigbenedning*. Dette er alle kriterier ved forståelsen av dysleksi som kan anses som enkeltelementer i vanskebildet, eller sekundærvansker som følge av dysleksien. De har derfor til felles at de alene ikke forklarer en dyslektisk vanske, men er med på å komplettere en dyslektisk vanskeprofil. At disse kriteriene kommer inn under samme faktor i en slik utforskende faktoranalyse, forklarer at respondenter som har gitt et av disse kriteriene betydning, med større sannsynlighet også har vurdert de andre kriteriene av betydning.

Faktor 2 i tabellen har to kriterier med verdi over 0,5, *problemer med staving* og *dårlig rettskrivingsferdigheter*. Respondentene har altså en tendens til å gi lik rangering til disse kriteriene i undersøkelsen, og de forklarer også mye av den samme problematikken. Kriteriene som hører inn under denne faktoren er de som har høyest verdi totalt i tabell 2. Det betyr at svarene på disse to kriteriene forklarer mer av innholdet i denne faktoren enn hva som er tilfelle for faktorene med lavere verdier.

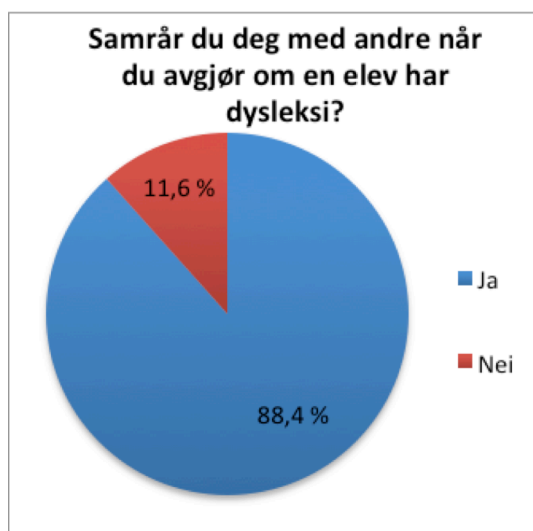
De to eksklusjonskriteriene *utelukkelse av funksjonsforstyrrelser* og *eleven har fått tilfredsstillende undervisning uten å ha lyktes* kommer inn under faktor 3 i tabellen over. Det disse kriteriene har til felles er at de er det vi kaller eksklusjonskriterier for dysleksi. Altså har respondentene en tendens til å svare likt på disse to kriteriene.

Ser vi på faktor 4 finner vi de to kriteriene *bedre lytteforståelse enn leseforståelse* og *evneressurser innenfor normalområdet*. Respondentene har en tendens til å svare i samme retning på disse kriteriene. Begge kriterier hører inn under det vi kaller for diskrepanskriterier. Det betyr at de som anser den ene diskrepansen som viktig, av større sannsynlighet også mener tilsvarende om den andre diskrepansen.

Den siste faktoren som kommer frem i tabellen viser kriterier som handler om forsinkelse i leseutviklingen. Her finner vi de to kriteriene *vansker med lesing og skriving over tid* og *testet lesealder ligger vesentlig under kronologisk alder*.

Jeg har prøvd å forfølge denne faktorfordelingen ved å sammenligne med andre variabler i forhold til korrelasjoner, det avdekket ingen signifikante sammenhenger.

4.3 Foretas avgjørelsen alene eller i samråd med kollegaer?



Figur 5: Samrår du deg med andre når du avgjør om en elev har dysleksi? N=181.

Som diskutert i kapittel 2.5 kan det å bli betegnet som dyslektiker ha stor betydning for den det gjelder. Det er derfor viktig at en slik avgjørelse gjøres med sikkerhet. Som vi ser i figur 5 viser undersøkelsen at 88,4 % av respondentene samrår seg med kollegaer i denne avgjørelsen. Dette er positivt med tanke på kvalitetssikring av arbeidet de gjør. I kommentarfeltet under dette spørsmål er det flere av respondentene som presiserer at de samrår seg når de er i tvil, som sitatene på neste side viser:

”Hvis profilene og opplysningene spriker, er det viktig å samarbeide med andre fagpersoner.”

”I tilfeller der jeg er usikker, der mange forstyrrende elementer er tilstede.”

Andre beskriver at de alltid samrår seg med andre, enten fordi de ser egen kompetanse som utilstrekkelig eller fordi de har rutiner på dette der de arbeider.

”Vi har rutine på kontoret, der vi alltid samrår oss med en annen fagperson.”

Et interessant funn i kommentarmaterialet er at en del beskriver at de alltid drøfter med logoped i avgjørelsen om en elev har dysleksi.

”Ved disse utredningene samarbeider jeg alltid med logoped. Hennes vurdering veier tungt (avgjør).”

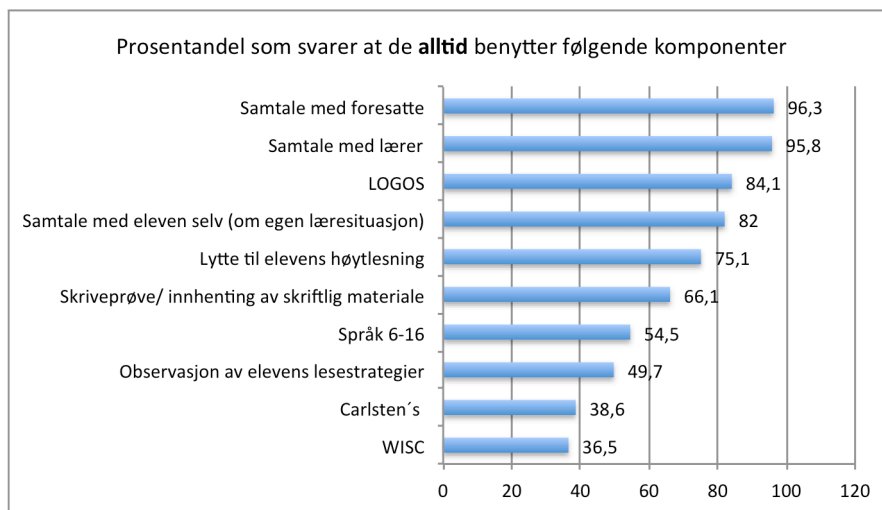
”Jeg er ikke logoped og drøfter alltid med logoped – som setter diagnosen.”

Sistnevnte sitat gir inntrykk av at det kun er logopeden som kan avgjøre om en elev har dysleksi eller ikke. Logopeder er spesialister på ulike typer språkvansker og behøver ikke nødvendigvis være mer kompetent på lærevansker som dysleksi enn PP-rådgivere med annen utdanningsbakgrunn. Jeg antar dette beror på de ulike kontorenes oppbygning og fordeling av ansvarsområder.

Dette spørsmålet var formulert som et dikotomt ja/nei spørsmål. Kommentarene som respondentene gir på spørsmålet handler mye om å utdype avkrysningene med å si noe om hvor ofte de samrår seg med andre. Av kommentarene som er gitt, ser jeg at jeg kunne inndelt svarkategoriene på dette spørsmålene etter hvor ofte de samrådte seg med andre i avgjørelsen. På den måten ville jeg fått mer nyanserte data. Samtidig gir svarkategoriene, slik de er benyttet, et mer direkte bilde på om PP-rådgiverne faktisk samarbeider i avgjørelsen.

4.4 Hva innebærer en utredning for dysleksi?

Respondentene bes i neste spørsmål svare på hvilke komponenter som oftest inngår i deres utredning for eventuell dysleksi. Svarene var inndelt i kategoriene *aldri*, *noen ganger* og *alltid*. En fullstendig fremstilling av alle svar på dette spørsmålet vises i vedlegg 6. I det følgende vil deler av dette tallmaterialet benyttes for å beskrive hovedtendensene i svarene som gis.



Figur 6: Komponenter som **alltid** benyttes i utredning for dysleksi. Beskrivelse av testene finnes i vedlegg 4. N=189.

Av de respondentene som svarer at de *alltid* benytter ulike komponenter får vi en svarfordeling som illustreres med de 10 høyeste tallene i figur 6. Her ser vi at samtale med foreldre og lærer *alltid* foretas av så og si alle PP-rådgiverne.

Videre er det hele

84,1 % som *alltid* benytter Logos i utredningen. Siden dette er en dysleksidiagnostisk prøve er det ikke overraskende at denne benyttes i så stor grad. Det er således rimelig å anta at den praktiske bruken av dysleksibetegnelsen vil bero mye på utfallet av Logosresultatene. Dette betyr at teorigrunnlaget bak denne prøven i stor grad får utslag i praksis i Norge. Om forståelsen til rådgiverne samsvarer med denne testens definisjon av dysleksi er derfor interessant å avdekke, hvilket jeg kommer tilbake til under kapittel 4.4.2.

82 % av respondentene svarer at de *alltid* samtaler med eleven om egen læresituasjon i utredningsprosessen. Sammen med de som *noen ganger* gjør dette får vi 98 %. Det betyr at det kun er 2 % av PP-rådgiverne, eller 4 av 189, som aldri samtaler med eleven selv. Videre lyttes det til elevens høytlesning, og skriftlig materiale blir vurdert. Dette kan bidra til å nyansere svarene de ulike kartleggingene gir, og er således positivt for å gi et helhetsbilde av eleven. Screeningprøvene Språk 6-16 og Carlstens leseprøve, som henholdsvis tester språklige evner og leseferdigheter, benyttes også *alltid* av mange av respondentene. En del legger til at skolen administrerer disse, men at resultatene har betydning for utredningen.

Ved å videre slå sammen verdiene fra svaralternativene *alltid* og *noen ganger* kan vi se på hvilke komponenter som totalt sett benyttes mest, uavhengig av hvor ofte. Dette illustreres i tabell 3 på neste side.

KOMPONENTER SOM BENYTTES I UTREDNING FOR DYSLEKSI	Total prosent
Samtale med lærer	99,5
Samtale med foresatte	99,5
Samtale med elev (om egen læresituasjon)	97,9
Språk 6-16	96,8
Lytte til elevens høytlesning	96,3
Skriveprøve	96,3
Wisc	92,6
Logos	91,5
Observasjon av elevens lesestrategier	88,3
Observasjon av lese- og skriveundervisning	85,7
Observasjon av annen undervisning	84,1
Carlstens kartlegging av leseferdigheter	82,5
"Ordkjedetesten" (Logometrica)	76,7
"Arbeidsprøven" (Statped)	62,4
Leiter-r	44,4
"Setningsleseprøve" (Logometrica)	39,7
STAS	38,1
Aston Index	38,1
"Kartleggeren" (Fagbokforlaget)	37,5
CAS (Cognitive Assessment System)	37,0
LUS (LeseUtviklingsSkjema)	31,2
Raven	23,3
KOAS/KOAP	9,0
Bender	7,4

Tabell 3: Totalt antall som benytter følgende komponenter (både noen ganger og alltid). Beskrivelse av testene finnes i vedlegg 6. N=189.

Tabell 3 viser igjen at samtale med de det gjelder gjøres i nær sagt alle utredninger. I tillegg observeres undervisning og lesestrategier hos eleven samt at PP-rådgiveren lytter til elevens høytlesning og går gjennom skriftlig materiale. Språk 6-16 er det kartleggingsverktøyet som benyttes av flest. Mange av respondentene legger til at det er skolen som utfører denne, men at den allikevel er relevant i utredningen. Carlsten, Ordkjedetesten og Kartleggeren benyttes også av over halvparten av respondentene. For øvrig ser det ut til at respondentene benytter de resterende testene litt ulikt.

4.4.1 Bruk av WISC ved utredning for dysleksi

Skaathun og Bjaalid (2001) viser i sin undersøkelse at de mest brukte kartleggingsverktøyene hos PP-tjenesten i 2001 var WISC og ITPA. Forskerne uttrykte i den undersøkelsen at de ble

overrasket over å se at de testene som ble benyttet mest ikke var lesediagnostiske tester. Ved å slå sammen de to positive svarkategoriene som vist i tabellen over får vi imidlertid lignende resultat også i denne undersøkelsen. Det som overrasket meg her var at WISC totalt benyttes av flere enn Logos, selv om Logosbrukerne oftere benytter denne (som illustrert i figur 6). WISC benyttes av så mange som 92,6 % av respondentene. Ser vi på resultatene fra spørsmålet om PP-rådgivernes forståelse av dysleksi (kapittel 4.2) ser vi imidlertid at diskrepans mellom lese- og skriveferdigheter og evner for øvrig tillegges vekt av de fleste. Dette kan være noe av grunnen til den utstrakte bruken av WISC. Samtidig antar jeg at PP-rådgiverne anser informasjon om elevens generelle evnenivå som relevant uavhengig av hvilken dysleksiforståelse de har. Dette for å ha en formening om hva man kan forvente av eleven, og hvordan tiltak bør legges opp.

WISC er ikke en lesediagnostisk prøve (se omtale i vedlegg 4), og man bør være klar over at den vil kunne måle områder som eleven, nettopp på grunn av sine lesevaner, vil kunne skåre dårlig på – langt dårligere enn det eleven ville gjort uten lesevaner. Det jeg da først og fremst tenker på er de prøvene som vil være avhengig av god leseferdighet for et godt resultat, som for eksempel deltesten *Informasjon*. Med andre ord, man skal være forsiktig med å trekke for sikre konklusjoner om elevens IQ i en slik sammenheng.

Det kan nevnes at Congdon (1989) har dokumentert interessante uregelmessigheter i WISC resultater i forbindelse med en studie hvor 160 dyslektikere deltok. 115 av dem oppnådde ikke toppskår verken på verbaldelen eller utføringsdelen av testen, men allikevel hadde så mange som 36 av disse toppskår på 3 eller flere deltester. Til tross for at denne undersøkelsen er av eldre dato, viser den allikevel funn som kan relateres til dagens bruk av WISC. Congdon (1989) advarte derfor mot at man bare ser på “global IQ scores” ved testing av dyslektikere.

Miles (1996) har sett på selve instruksjonen for regnetesten i WISC, og peker på at den med sin tidsbegrensning faktisk kan gi et dyslektisk barn dårlig resultat. Ikke fordi barnet er dårlig til å regne, men fordi han eller hun prosesserer informasjonen for sent, eller på grunn av problemer med å huske instruksjonene (jf. minneproblematikk beskrevet i kapittel. 2.3.4).

Ut fra de resultatene vi har sett både i forhold til hvilke kriterier PP-rådgiverne legger til grunn, og hva kartleggingen inneholder, kan vi antyde at diskrepansforståelsen fortsatt er fremtredende. Som Bjaalid og Skaathun (2001) hevder i sin undersøkelse er det nok den enkleste måten å avgrense vansken, og således også attraktivt.

4.4.2 Er Logos-brukerne enige med Høien og Lundbergs definisjon av dysleksi?

Logos er den komponenten flest av respondentene svarer at de *alltid* bruker i utredningen av lese- og skrivevansker. I den forbindelse er det interessant å se om det er sammenheng mellom hvorvidt man bruker Logos i utredningen, og hvordan man forstår dysleksibegrepet. Siden antallet respondenter som *alltid* benytter Logos er såpass høyt får jeg ingen valide data ved å sammenligne disse med dem som *aldri* benytter testen. Jeg vil imidlertid forsøke å belyse om deres forståelse harmonerer med Høien og Lundbergs definisjon som beskrevet i kapittel 2.2. I tillegg vil jeg se på elementer fra Logoshåndboka (Høien, 2007) for å se om brukerne av testen er enig med disse. Under følger definisjonen til Høien og Lundberg som ble presentert tidligere i oppgaven. Her er enkelte komponenter hevet ut og gitt fargekoder, disse vil knyttes til elementer i spørreundersøkelsen.

*Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som **vansker med å oppnå en automatisert ordavkoding** ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i **dårlig rettskriving**. Den dyslektiske forstyrrelsen **går som regel igjen i familien**, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også **at forstyrrelsen er vedvarende**. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivingsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også ofte vedvarer opp i voksen alder.* (Høien og Lundberg, 2000, s. 24)

De fire uthevede feltene er komponenter vi kan se igjen i spørreskjemaet, der jeg spør om hvilken betydning ulike kriterier har for forståelsen av dysleksi. I følgende tabell vil jeg gjengi resultater fra de respondentene som svarer at de *alltid* benytter Logos i utredningen.

Kriterier for å bruke begrepet dysleksi – angitt i prosent.	Meget viktig	Ganske viktig	Totalt	N=
Påviste fonologiske vansker	87,3	12,7	100,0	187
Dårlig rettskriving	51,0	46,5	97,5	185
Forekomst av lese- og skrivevansker i barnets familie	29,0	61,9	90,9	184
Vansker med lesing/skriving over tid	75,8	22,3	98,1	186

Tabell 4: Hvor viktig er Høien og Lundbergs dysleksikriterier for de som *alltid* benytter Logos?

Ved hjelp av fargekoder knyttes resultatene til de uthevede feltene i definisjonen over. I forhold til at dysleksi først oppdages ved *vansker med å oppnå en automatisert ordavkoding* går dette på det som i spørreskjemaet betegnes som *påviste fonologiske vansker*. De fonologiske vanskene gjør at eleven kan stagnere på det fonologiske nivået i avkodingen, og automatisk ordavkoding ved hjelp av morfem og helord blir derfor vanskelig. Som Tabell 4 viser, anser 100 % av dem som *alltid* benytter Logos *fonologiske* vansker for å være viktig for å bruke begrepet dysleksi, med 87,3 % av disse som *meget viktig*. Da fonologiske vansker er kjernen i dyslektiske vansker er dette ikke overraskende.

Ser vi på det neste uthevede feltet i definisjonen er dette at forstyrrelsen kommer frem ved *dårlig rettskriving*. Her ser vi i tabell 4 at 51 % av dem som *alltid* bruker Logos svarer at *dårlig rettskriving* er *svært viktig*, mens 46,5 % svarer at det er *ganske viktig* for å konkludere med at en elev har dysleksi. Til sammen utgjør dette 97,5 % av Logosbrukerne.

I forhold til den arvelige komponenten i dysleksi som beskrives i definisjonen ser vi at 29 % av Logos-brukerne syntes *forekomst av lese- og skrivevansker i barnets familie* er *meget viktig*, mens den totale andelen som anser at det har betydning er på 91 %.

Det siste av de uthevede feltene i definisjonen beskriver at vansken er *vedvarende*. I spørreskjemaet bes respondenten angi hvilken betydning det har at vansken har vedvart over tid. I tabell 3 ser vi at også dette kriteriet skårer høyt hos PP-rådgiverne som benytter Logos. Hele 75,8 % av de som *alltid* benytter Logos i utredningen mener at tidsaspektet med vansken har stor betydning for avgjørelsen om det er dysleksi eller ikke. Samlet sett ser vi at Logos-brukerne skårer høyt på alle kriteriene som nevnes i Høien og Lundbergs definisjon. Ved å sammenligne med tallene for hele utvalget på de samme kriteriene (jf. tabell 1) ser vi at de som *alltid* bruker Logos legger litt mer vekt på alle de fire kriteriene enn resten av respondentene.

Ser vi nærmere på det som står i Logoshåndboka i forhold til avgrensning av dysleksi, beskrives det at ”en forutsetning for å klassifisere vanskene som dysleksi, er at lesevanskene ikke skyldes mangelfull leseopplæring” (Høien, 2007, s. 103). I spørreskjemaet er også dette listet opp som et kriterie respondentene bes angi hvor viktig er for dysleksi. På dette kriteriet er de som *alltid* benytter Logos samstemt med teorigrunnlaget til testen, og 78,3 % av dem anser det som meget viktig at eleven skal ha fått *tilfredsstillende* undervisning uten å ha lykket.

I Logoshåndboka står det også eksplisitt at ”dysleksi finnes på alle intelligensnivåer” (Høien, 2007, s.103). Hvis vi ser litt nærmere på spørsmålet om intelligens igjen fordeler Logosbrukernes svar til denne diskrepansen seg slik:

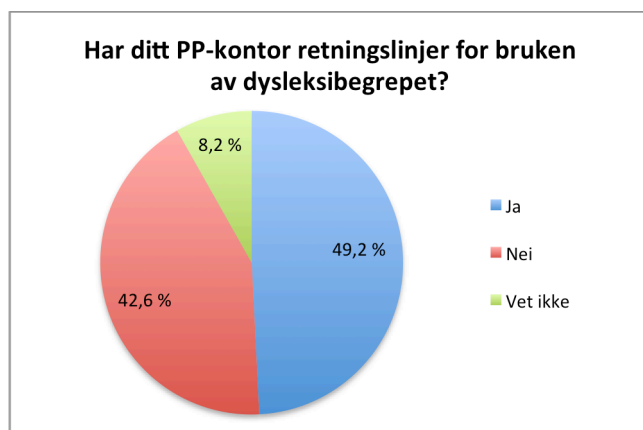
Kriterie for å bruke begrepet dysleksi – angitt i prosent.	Meget viktig	Ganske viktig	Total	N=
Evneressurser innenfor normalområdet (IQ over 80)	36,5	41,0	77,5	184

Tabell 5: Hvor viktig er det at *evneressurser er innenfor normalområdet (IQ over 80)* for de som *alltid* benytter Logos?

Her ser vi at 36,5 % av de som *alltid* bruker Logos ser på normale evneressurser som meget viktig for å konkludere med at en elev har dysleksi. Sammen med de som svarer at det er *ganske viktig* får vi 77,5 % av Logosbrukerne. På dette punktet fraviker altså Logosbrukerne teorigrunnlaget til Logos.

I Norge er Logos det eneste kartleggingsverktøyet med norsk standardisering som gir brukeren et direkte svar på hvilken kategori eleven faller inn under. De kaller Logos en ”dysleksidiagnostisk” test. Mange av respondentene som oppgir at kontoret de arbeider ved har retningslinjer for bruken av begrepet dysleksi oppgir at det er nettopp kriteriene i Logos de retter seg etter. Det er derfor viktig at PP-rådgiverne både har innsikt i hvilket teori-grunnlag som ligger til grunn for Logos, men også er bevisst til egen forståelse av dysleksi. Totalt sett ser vi at forståelsen av vansken hos Logosbrukerne i stor grad samsvarer med definisjonen til Høien og Lundberg (2000) og beskrivelser i Logoshåndboka (Høien, 2007). Men i forhold til spørsmålet om evneressurser og dysleksi er de uenige. Diskrepansforholdet mellom intelligens og lese- og skriveferdigheter er et såpass omdiskutert tema at jeg tenker det er viktig å ha et bevisst forhold til hva man tenker om det. Videre skal vi se om respondentene har retningslinjer for bruken av dysleksibegrepet der de arbeider.

4.5 Har PP-tjenesten retningslinjer for bruken av dysleksibegrepet?



Figur 7: Har PP-kontorene retningslinjer for bruken av dysleksibegrepet? N=183.

Som figur 7 viser oppgir 49 % av de spurte at kontoret de jobber ved har retningslinjer rundt bruken av dysleksibegrepet. Flere av de som benytter Logos som kartleggings-verktøy legger til at det er utvalgs-kriteriene i dennes manual som er utgangspunktet for deres felles retningslinjer. Som diskutert i forrige avsnitt, samsvarer ikke deres forståelse av dysleksi med teorigrunnlaget til

Logos på alle punkt. Det er derfor interessant å se nærmere på om de som svarer at de har felles retningslinjer på sitt PP-kontor, faktisk er enige om forståelsen av dysleksi. Jeg har gått gjennom avkrysningene til de som svarer at de har slike retningslinjer, og ser da at det er 14 kontor der *samtlig*e ansatte svarer at de har slike retningslinjer. Når alle ansatte ved et kontor oppgir at de har retningslinjer for bruk av dysleksibegrepet, er det naturlig å anta at de også er enige om hvilke kriterier som bør være tilstede for å bruke betegnelsen. For å undersøke om det er slik har jeg sett på om disse 14 kontorene svarer likt når det gjelder forståelsen av dysleksi. Ved å se for eksempel på kriteriet om evneressurser ved bruk av betegnelsen dysleksi ved de kontorene der det er enighet om retningslinjer (N=14), er det kun 2 kontor der både svarkategorien *uviktig* og *meget viktig* er krysset av hos de ansatte. Dette kan tyde på at felles retningslinjer bidrar til likere forståelse av vansken. I så fall kan det bety at elever får mer rettferdig behandling ved de kontorene det gjelder.

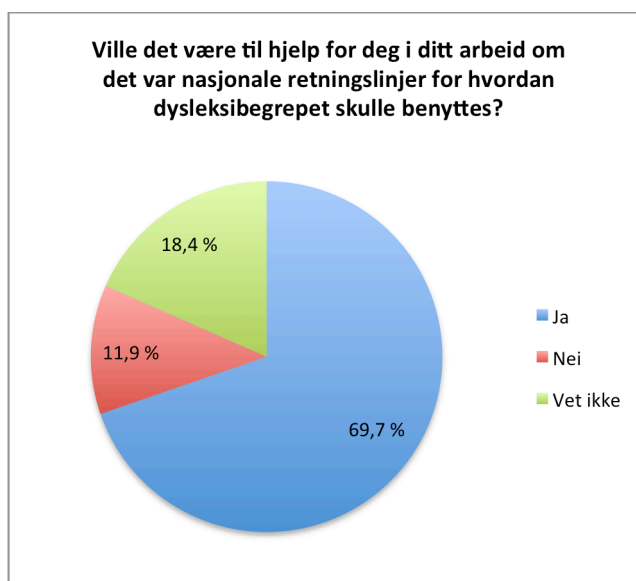
Ved gjennomgang av avkrysningene på spørsmålet om PP-tjenestens retningslinjer, ser jeg også at det ved hele 16 PP-kontor både er ansatte som har svart at de *har* retningslinjer og som har svart at de *ikke har* retningslinjer. Det er altså flere kontor som er uenige om dette enn motsatt. Det oppleves som ganske forvirrende og indikerer at dette spørsmålet kanskje ikke er viet særlig oppmerksomhet ved enkelte PP-kontor.

4.6 Behov for retningslinjer?

Når jeg i undersøkelsen spør om retningslinjer på dysleksi ville være til hjelp for dem i sitt arbeid, er det hele 70 % av respondentene som svarer ja på dette. Dette kan være et resultat av et fagfelt med varierende forståelse av begrepet i sin helhet, noe som er diskutert flere steder i denne oppgaven.

I kommentarene er det også flere respondenter som uttrykker bekymring for forskjellsbehandlingen som foregår på bakgrunn av den individuelle forståelsen hos hver enkelt PP-

rådgiver. Elever med lignende vansker får ulike betegnelser på disse, på bakgrunn av ulik utredning og ulike måter å avgrense dysleksi. Dette kan ha betydning for eleven både praktisk og sosialt, og understreker videre betydningen av å etablere retningslinjer for bruken av begrepet dysleksi.



Figur 8: Ønsker PP-rådgiverne nasjonale retningslinjer?
N=185

4.7 Hvilken betydning anses det at betegnelsen dysleksi har for eleven?

111 av respondentene har svart på det avsluttende spørsmålet om betydningen av å få betegnelsen dyslektiker. I det følgende vil jeg forsøke å gi et bilde av de ulike meningene som her kommer frem. Konsekvensene betegnelsen dysleksi har for individet vil i den følgende fremstillingen bli delt i to; positive og negative konsekvenser.

4.7.1 Positive følger av å få betegnelsen dyslektiker

Burden (2005) beskriver fra sine undersøkelser (jf. kapittel 2.5) at elever kan møte økt forståelse fra omgivelsene etter å ha fått diagnosen dysleksi. Mange av respondentene i denne undersøkelsen gir uttrykk for lignende beskrivelser i sine avsluttende kommentarer. En

formulering som benyttes hele 23 ganger er at eleven etter å ha fått betegnelsen dyslektiker ikke lenger føler seg ”dum”. Eksempler på utsagn som uttrykker dette er:

” Som regel positivt for eleven. Demper bekymring for å være ”dum”. Noen liker ikke begrepet ”lese- og skrivevansker”, men aksepterer bedre ”dysleksi”. Lettere å si til andre at de har dysleksi.”

” Jeg opplever at det for mange kan være en lettelse å få en forklaring på hvorfor de strever med lesing og skriving, og at det ikke er fordi de er dumme.”

“For en elev som har strevd med å lese og skrive i mange år, og som ofte har tenkt at han/hun er dum, betyr det mye å få klarhet i at det handler om dysleksi. Avklaring = lettelse.”

Som i sistnevnte sitat blir formuleringen “lettelse” også benyttet mye i kommentarene om dysleksiens følger, hele 31 ganger. Respondentene snakker om lettelse i forbindelse med flere ulike aspekter. Det oppleves som en lettelse “å ikke være dum”, og at begrunnelsen for vanskene dermed plasseres på noe annet enn egen utilstrekkelighet. Dette er imidlertid reaksjoner som knyttes til en evneavhengig forståelse av dysleksi, altså at dysleksi forbeholdes de med normal eller høyere intelligens. Som diskutert i kapittel 2.2.1. er denne måten å avgrense dysleksi på mange måter utdatert. Vi har allikevel sett i denne undersøkelsen at respondentene fortsatt benytter evnediskrepans som avgrensning, og disse sitatene bekrefter altså dette. Et annet aspekt ved formuleringen ”lettelse” i kommentarmaterialet er knyttet til utløsning av ressurser og hjelpemidler som kan avhjelpe vanskene. Følgende sitater beskriver dette:

“Med tanke på hjelpemiddel gir det mulighet for søknad til hjelpemiddelsentralen for ulike dataprogram. Eleven får lenger tid på eksamen og får bruke pc.”

“De fleste får tilbud om økt grad av data i skolesammenheng, flere med dataprogram hjelpemiddel (lingdys/right, textpilot, cd-ord). Noen får tilrettelagt med flere muntlige prøver enn skriftlige og evnt. lengre tid på de skriftlige.”

“Diagnosen gir en god del hjelp og rettigheter eleven ikke får uten diagnosen.”

Sistnevnte sitat gir uttrykk for at dysleksibetegnelsen gir tilgang til hjelp som eleven ikke ville fått uten dysleksi. Som beskrevet i kapittel 2.5 er de langt fleste ressurser og hjelpemidler i dag behovsprøvde, og ikke knyttet til noen spesifikk vanskebetegnelse. Sitatene på neste side er videre eksempler på at det i praksis ikke fungerer slik:

“Det som er vanskelig er at det noen ganger utløser mer hjelp fra skole, hjelpemiddel-sentralen etc. i forhold til hjelpemidler, og da mener jeg programvare, selv om det egentlig er funksjonsnivået som skal være utslagsgivende.”

“..Ekstra tiltak, tilrettelegging og trening, ekstra tid etc. kan skolen følge opp med betegnelsen lese- og skrivevansker. Det er verre i forhold til andre myndigheter (NAV, Biltilsynet etc.) som skal ha begrepet dysleksi for å gi støtte.”

Også foreldrene kan ha forventninger til dysleksibegrepet:

“Jeg opplever ofte at foreldrene pusher på for at barna deres skal få diagnosen fordi de tror at de da får ekstra ressurser eller ”goder” i skolen (pc, andre tekniske hjelpemidler, spesialundervisning, ekstra hjelp, fortrinn på søknader til høyere utdanning).”

4.7.2 Negative følger av å få betegnelsen dyslektiker

I kommentarene fra respondentene kommer det også frem aspekter ved å bruke betegnelsen dyslektiker som anses som negative. Da handler det i all hovedsak om stigmatisering og følelsen av å være annerledes som ble diskutert i kapittel 2.5. Følgende sitater gir eksempler på slike utsagn:

“..Noen synes det er en belastning – i alle fall dersom det betyr ekstra oppmerksomhet/ negativt fokus fra andre elever.”

“Tror det kan være tøft og vanskelig for noen og bli ”stemplet” med at de har dysleksi..”

“..Mens noen synes diagnosen er stigmatiserende og flau. Jeg pleier å ta en prat med eleven i etterkant av utredning for å gjøre det jeg kan for at diagnosen skal føles som et løft og ikke en byrde.”

“ For noen kan det være tøft å få en ”diagnose”, men for de fleste tror jeg det vil være mer til hjelp enn å ikke få diagnosen (når man har det) over tid + eleven vil akseptere det og jobbe med det på mer ”riktige” måter.”

Kommentarene som er gitt fra respondentene omhandler i noen grad perspektiver rundt stigmatisering, som eksemplene over viser. Det siste sitatet er et eksempel på at det allikevel er positive vendinger som preger innspillene i undersøkelsen.

4.8 PP-rådgivere som vegrer seg for å bruke dysleksibegrepet

En av konsekvensene av uklarheten rundt forståelsen av dysleksi er at noen velger å ikke benytte begrepet. I pilotstudien jeg var med på i 2010, som jeg nevnte innledningsvis i rapporten, var dette noe som ble kommentert av respondentene. Også i Bjaalid og Skaathun (2001) sin rapport er dette trukket frem. I deres undersøkelse svarte 23 % av PP-kontorene som deltok at de ikke benyttet diagnosen dysleksi, men heller benyttet andre formuleringer som “spesifikke lese- og skrivevansker”. Når det gjelder årsaker, kommer forskerne med forslag om at det er på grunn av den manglende enighet rundt definisjoner, både nasjonalt og internasjonalt. De trekker også frem “tyngden” av en diagnose som problematisk. Som beskrevet i kapittel 2.6 vil alternative betegnelser som *spesifikke lese- og skrivevansker* i dag passe like godt inn under beskrivelsen til diagnosen “F 81.0 Spesifikk leseforstyrrelse” som *dysleksi* gjør. Jeg stiller meg derfor kritisk til de som bruker dette argumentet mot å benytte betegnelsen dyslektiker.

Følgende sitater understreker motstanden til dysleksi hos enkelte av respondentene:

“Jeg bruker sjelden betegnelsen dysleksi. Problematisk med forskjellige definisjoner og forståelse og litt for diagnostisk. Jeg er mer komfortabel med spesifikke lese- og skrivevansker. “

“”Dysleksi” er en diagnose – ikke en funksjonsbeskrivelse! Synes derfor – som pedagog – at den er vanskelig å bruke, selv om det gir en viss status å benytte den!”

Som disse sitatene viser, kan dysleksibegrepet føles vanskelig å bruke for mange. Idet vi knytter begrepet opp til diagnosetermen har ”diagnosen dysleksi” på en måte noe uopprettelig over seg. Kanskje er det dette som gjør det fristende å ”vente-og-se” i stedet for å konkludere. Noen liker rett og slett ikke å sette merkelapper på barn på den måten. Men da spør jeg meg på hvilken måte de alternative betegnelsene gjør noen positiv forskjell – for eleven? Jeg kan ikke la være å tenke at enkelte rådgivere unnlater å gi elever betegnelsen dyslektiker for bekvemmelighets skyld, selv om resultatene fra utredningen tydelig peker i den retning. Hva er så de eventuelle konsekvensene av dette?

For det første kan det bidra til unødvendig usikkerhet hos eleven og familien med tanke på hva som er problemet. Det er ikke like opplagt for eleven å skulle støtte seg til foreninger som interesseorganisasjonen Dysleksi Norge. Ei heller er det like lett å finne frem i litteraturen for

lett tilgjengelig informasjon om vanskene sine. Ved å benytte alternative betegnelser på lærevanskene frarøver vi på et vis eleven og omgivelsene mulighet til å skaffe seg relevant informasjon om vansken og måter å avhjelpe den. Samtidig vil ulik bruk av begrepet dysleksi bidra til å skape ytterligere usikkerhet rundt innholdet av begrepet. Jeg ser derfor et behov for å samles om et teorigrunnlag for dysleksi. Både av hensyn til betegnelsens betydning fremover og for å sikre likebehandling av elevene det gjelder.

5 Undersøkelsens betydning og veien videre

Jeg vil nå sammenfatte resultatene fra undersøkelsen med hensikt å svare på problemstillingen for oppgaven. Deretter vil jeg reflektere rundt de metodiske valgene jeg har tatt i gjennomføring av undersøkelsen for avslutningsvis å se fremover og komme med noen forslag til konkrete tiltak og videre forskning på feltet.

5.1 Konklusjon

Problemstillingen for denne oppgaven var ”*Hvordan benyttes begrepet dysleksi i PP-tjenesten i Norge?*”. Jeg vil nå oppsummere resultatene fra undersøkelsen og hvilken betydning de kan ha.

I forhold til hvilken betydning som tillegges de ulike kriterier når det avgjøres om en elev har dysleksi eller ikke kan jeg nå si følgende: Påviste fonologiske vansker er kjernen i forståelsen av dysleksi hos PP-rådgiverne. Denne skal helst ha vedvart over tid og ikke være et resultat av mangelfull undervisning eller forstyrrende faktorer som syns-, hørsels- eller motoriske vansker. De vektlegger at lytteforståelsen skal være bedre enn leseforståelsen for å bruke betegnelsen dysleksi. At eleven har svake ferdigheter i forhold til staving og rettskriving er også av betydning. Bruken av diskrepans mellom evner og lese- og skriveferdigheter for dysleksi er omdiskutert og nyere definisjoner har fjernet den. Allikevel er dette et kriterie som gis betydning av en betydelig andel av PP-rådgiverne i undersøkelsen. Utover dette kan arbeidsminnet og evnen til hurtigbenevning være svekket, og det kan være tilfeller av lese- og skrivevansker i familien. De aller fleste PP-rådgivere samrår seg med kollegaer når de avgjør om en elev har dysleksi eller ikke.

Når PP-rådgiverne utreder elever der det er mistanke om dysleksi benytter nært sagt alle kartleggingsverktøyet Logos. I tillegg til dette har alle samtaler med lærer og foresatte, og de fleste også med eleven selv. Elevens høytlesning og lesestrategier blir vurdert, og skriftlig materiale studeres. Observasjon av eleven i ordinær undervisning er også vanlig. Mange gjør i tillegg en kartlegging av elevens evnemessige forutsetninger ved hjelp av WISC. Utover dette benyttes ulikt materiale som hovedsakelig kartlegger språklige eller direkte leserelaterte ferdigheter.

I underkant av halvparten av PP-rådgiverne i undersøkelsen oppgir at de har retningslinjer for bruken av dysleksibegrepet der de arbeider. Det ser imidlertid ut til at ansatte ved samme kontor ikke alltid er enige i om de har slike eller ei, og omfanget av disse retningslinjene kan derfor antas å være noe mindre. Flere av dem som oppgir å ha retningslinjer legger til at det er kriteriene i Logos som benyttes. Det er derfor et tankekors at en betydelig andel av dem som alltid benytter Logos tillegger diskrepanskriteriet mellom evner og leseferdigheter stor betydning. Teorigrunnlaget bak Logos, som benytter Høien og Lundbergs definisjon av dysleksi, presiserer at intelligens ikke skal vektlegges i avgjørelsen om eventuell dysleksi. Ved spørsmål om *det hadde vært til hjelp for de i deres arbeid om det fantes nasjonale retningslinjer for bruken av dysleksibegrepet* svarer 69,7 % ja til det. Dette kan sammen indikere en usikkerhet rundt begrepets innhold og et behov for en felles avklaring.

Mange betraktninger i forhold til bruken av begrepet dysleksi ble delt i den avsluttende delen av spørreskjemaet. PP-rådgiverne gir uttrykk for at dysleksibetegnelsen oppfattes som positiv for mange av elevene det gjelder. Formuleringer som ”lettelse” og ”ikke dum likevel” går igjen i kommentarene. Det beskrives at elever møter forståelse for sine problemer etter å ha blitt beskrevet dyslektiske. I tillegg gis det uttrykk for at betegnelsen fortsatt er spesiell i form av at den gir noen særlige rettigheter som alternative betegnelser ikke gjør. Dette er således ikke i tråd med statlige veiledninger som i all hovedsak sier at ressurser og hjelpemidler skal vurderes i forhold til behov.

Med hensyn til undersøkelsens omfang og representativiteten i utvalget, er det stor sannsynlighet for at de nevnte resultater også gjelder for populasjonen av PP-rådgivere i Norge.

5.2 Metodiske refleksjoner

Spørreskjema som metode har gitt meg anledning til å nå frem til et bredt utvalg og sammenligne dem i forhold til de samme egenskapene. I forhold til min problemstilling var det naturlig å benytte spørreskjema fordi metoden egner seg best til å samle informasjon fra et stort antall analyseenheter. De Vaus (2002) og Holand (2006b) understøtter denne vurderingen. For informantene innebar det at de kan svare i eget tempo, og de slapp å forholde seg til en ventende intervjuer (Holand, 2006b). Ved å sende spørreundersøkelsen med post påtok jeg meg kanskje unødig mye arbeid i forhold til om jeg hadde valgt å administrere

undersøkelsen elektronisk. Allikevel må jeg si meg fornøyd med valget av metode, da undersøkelsens svarprosent på 78,8 % er svært god. Personlig oppfølging av PP-kontorene har nok mye av æren for dette.

Bruken av spørreskjema til egen utfylling har imidlertid noen begrensninger. Jeg har ikke hatt kontroll på hvordan respondentene har forstått spørsmålene mine, og det kan således være en kilde til feil om de tolkes ulikt. I utformingen av spørreskjemaet hadde jeg dette i tankene og forsøkte å uttrykke meg tydelig. Noen av respondentene gir tilbakemelding om unyanserte svarkategorier på noen av spørsmålene i skjemaet. Jeg har valgt å ikke ha flere kategorier for å begrense ulik tolkning av respondentene, samt å ikke "tvinge" dem til å velge side i besvarelsen.

5.3 Tanker om veien videre

Resultatene i undersøkelsen og kommentarene som respondentene har gitt, gir inntrykk av en PP-tjeneste som er uenig på enkelte områder når det gjelder dysleksi. Noen PP-rådgivere velger å ikke benytte betegnelsen i det hele tatt. Samtidig som jeg forstår skepsisen til begrepet med tanke på referansene til medisinske diagnoser og avgrensingsproblemer, ser jeg det som vanskelig å skulle unnlate å bruke begrepet. Jeg er opptatt av betydningen av en slik vurdering for individet, altså eleven med vanskene. Jeg er av den oppfatning at det har betydning for eleven hvorvidt man identifiserer vansken som en "spesifikk lese- og skrivevanske" eller "dysleksi". Jeg mener altså at begrepet dysleksi bør brukes. Samtidig er det en rekke problematiske aspekter ved bruken av begrepet. På grunn av manglende retningslinjer varierer både forståelsen av vansken, og veien dit, i stor grad. I praksis ser jeg at det kan oppleves betryggende å ha et verktøy som Logos, som både gir en ramme for hva dysleksi er og hvordan man utreder dithen. Det må være til stor nytte hvis man selv er usikker på innholdet av betegnelsen. Allikevel er jeg ikke udelt positiv til den posisjonen Logos ser ut til å ha fått. Som denne undersøkelsen viser, så benytter de aller fleste PP-rådgivere i Norge Logos i utredningen av lese- og skrivevansker. Jeg er redd bruken av Logos som diagnostiseringsverktøy kan bli en "sovepute". Jeg er opptatt av at den usikre forståelsen av dysleksi-begrepet ikke skal føre til forskjellsbehandling av elever. Samtidig er jeg skeptisk til at Logos skal få for stor betydning i kartleggingen og at PP-rådgiverens egen vurdering av elevens vansker skal vike for testresultatenes dom. Hvis Logos som dysleksidiagnostisk test fortsetter å brukes i det omfang denne undersøkelsen har vist, og i tillegg anbefales av det statlige

kompetansesenteret Bredtvet (jf. kapittel 2.2), bør det også føres noe nasjonal kontroll med dette materialet. Det finnes per i dag ingen tilsvarende kartleggingsmateriale for lese- og skrivevansker med norsk standardisering. Det ser derfor ut til at Logometrica og Torleiv Høien har mye å si for hvordan dysleksi forstås og benyttes som begrep i Norge. Derfor er det viktig at denne testen og dens grunnlag holdes oppdatert, og at de som bruker den har et bevisst forhold til dens teorigrunnlag og dysleksivansken for øvrig.

Som beskrevet i denne oppgaven er det ikke alle aspekter ved Høien og Lundbergs beskrivelse av dysleksi som samsvarer med det inntrykket brukerne av Logos gir. PP-rådgiverne i Norge mener fortsatt at normal intelligens er av betydning for å bruke betegnelsen dysleksi. Da denne måten å forstå dysleksi på er kritisert med bakgrunn i omfattende forskning, er det kritikkverdig at det fortsatt praktiseres slik avgrensning i Norge. Sett i sammenheng med PP-rådgivernes eget ønske om etablering av nasjonale retningslinjer for bruken av dysleksibegrepet, blir dette derfor enda viktigere. Flere av respondentene i undersøkelsen uttrykker en skepsis til bruk av dysleksibegrepet. Hvis vi kunne enes om hvilket teorigrunnlag dysleksi skal bygge på, har jeg en antagelse om at det også ville være lettere å anvende begrepet. Slike retningslinjer må ikke kategorisk avgrense dysleksi, men angi hvilket grunnlag man skal basere vurderingen på.

Et annet aspekt ved bruk av Logos er at i denne testen og tilhørende manual omtales dysleksi som en diagnose. Selv mener jeg at dysleksi bør omtales som en *betegnelse* eller en *beskrivelse* av en vanske. Lese- og skriveferdigheter er tross alt kulturbetinget på den måten at de kun kommer til syne ved krav om tilegnelse av slike ferdigheter i skolen. Til tross for at vansken antas å være vedvarende hos de fleste, ser jeg ingen grunn til at den bør skilles ut som en diagnose. De fleste rettigheter og hjelpemidler knyttet til opplæring er i dag uansett behovsprøvd, og det er således ingen grunn til å ha en diagnose for å få hjelp. Diagnosebegrepet stigmatiserer! I tillegg tror jeg at noe av skepsisen til dysleksi som diagnose handler om manglende kunnskap om nettopp diagnoser. Som denne oppgaven har vist er lignende betegnelser som *spesifikke lese- og skrivevansker* kanskje nærere tilknyttet den reelle diagnosen enn dysleksi er (jf. kapittel 2.6). Jeg tenker også at en del av motstanden mot å bruke dysleksibetegnelsen handler nettopp om den tilknyttede diagnosetermen. Hvis vi hadde klart å fri oss fra denne ville det kanskje føles mer riktig å benytte betegnelsen dysleksi?

Litteraturliste

- Andersson, B. (2002). Dysleksi. Termer, regelverk och förhållningssätt. I T. Lundgren (Red.), *Framtidens läromedel för personer med läs och skrivsvårigheter/dysleksi*. (s. 60-78). Stockholm: Hjälpmedelsinstitutet och FMLS.
- Asbjørnsen, A. (2002). Dysleksi. I B. Gjørnum & B. Eilertsen (Red.), *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv: et skritt videre*. (s. 476-514). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Askildt, A., & Johnsen, B. (2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I R. Tangen & E. Befring (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 74-90). Oslo: Cappelen Akademiske.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Beneventi, H., Tønnesen, F. E., Ersland, L., & Hugdahl, K. (2010). Working memory deficit in dyslexia: behavioral and fMRI evidence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 192-202.
- Birkemo, A. (2009). *Pedagogisk-psykologisk rådgivning*. Oslo: Unipub.
- Bjaalid, I.-K. & Skaathun, A. (2001). *Tilbakemelding på spørreundersøkelsen til PP-kontorene*. Stavanger: Senter for leseforskning, HiS.
- British Dyslexia Association. (2007). *Dyslexia Research Information*. Hentet 2. februar 2012, fra British Dyslexia Association <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/further-information/dyslexia-research-information-.html>
- Burden, R. (2005). *Dyslexia and Self-concept*. London: Whurr Publishers.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005). *Language and Reading Disabilities*. 2nd edition. Boston: Pearson Education.
- Christophersen, K-A. (2002). Metaanalyse: Syntesedanning av forskningsresultater. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 287-321). Oslo: Unipub.

- Congdon, P. (1989). *Dyslexia. A Pattern of Strengths and Weaknesses*. Solihull: Gifted Childrens Information Centre.
- Crain, S., & Shankweiler, D. (1990). Explaining Failures in Spoken Language Comprehension by Children with Reading Disability. I D. Balota, G. Flores d'Arcais & K. Rayner (Red.), *Comprehension Processes in Reading*. (s. 539-629). Hillsdale: Erlbaum.
- Davis, R. (1994). *Den begavede dyslektiker*. Århus: Forlaget Klim.
- De Vaus, D. A. (2002). *Surveys in social research*. London: Routledge.
- Edwards, J. (1994). *The Scars of dyslexia*. London: Cassell.
- Elliot, J., & Gibbs, S. (2009). Does Dyslexia Exist? *Journal of Philosophy of Education* 42(3-4), 475-491.
- Ellis, A. W. (1985). The cognitive neuropsychology of developmental (and acquired) dyslexia: A critical survey. *Cognitive Neuropsychology*, 2(2), 169-205.
- Elvemo, J. (2003). *Lese- og skrivevansker. Teori, diagnose og metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elvemo, J. (2006). *Håp for alle! Grunnleggende innføring i lese- og skrivevansker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Everatt, J. & Elbeheri, G. (2008). Dyslexia in different Orthographies: Variability in Transparency. I G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel. *The SAGE Handbook of Dyslexia*. (s. 427-438). London: SAGE Publications.
- Felton R. H., Naylor, C. E., & Wood F. B. (1990). Neuropsychological profile of adult dyslexics. *Brain and Language*, 39(4), 485-497.
- Ferrer E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., Marchione, K., & Shaywitz, S. E. (2010) Uncoupling of Reading and IQ Over Time. Empirical Evidence for a Definition of Dyslexia. *Psychological Science*, 21(1), 93-101.

- Fisher, S. E., & DeFries, J. C. (2002). Developmental dyslexia: Genetic dissection of a complex cognitive trait. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(10), 767-780.
- Fowler, A. E., & Scarborough, H. S. (1993). *Should reading-disabled adults be distinguished from other adults seeking literacy instruction? A review of theory and research*. Philadelphia: National Center on Literacy.
- Frith U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5(4), 192-214.
- Fylling, I., & Handegård T.L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Galaburda, A., Corsiglia, J., Rosen, G., & Sherman, G. (1987). Planumtemporale asymmetry, reappraisal since Geschwind and Levitsky. *Neuropsychologia*, 25(6), 853-868.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goswami, U. (2008). *Learning difficulties: Future Challenges. Foresight Mental Capital and Wellbeing Project*. London: The Government Office for Science.
- Grigorenko, E. (2005). A Conservative Meta-Analysis of Linkage and Linkage-Association Studies of Developmental Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 9(3), 285-316.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hafstad, J. E. (1997). Kan en dyslektiker lese som en prest? *Spesialpedagogikk* 5, 15-21.
- Heiervang, E., Hugdahl, K., Stevenson, J., Smievoll, A. I., Ersland, L., Lund, A., Lundevold, A., & Steinmetz, H. (2000). Planum temporale, planum parietale and dichotic listening in dyslexia. *Neuropsychologia*, 38(13), 1704-1713.
- Helland, T. (2002). *Å vere student med diagnosen dysleksi. Empirisk analyse av studiesituasjonen for førskulelærarstudentar med spesifikke lese- og skrivevansker*. Akademisk avhandling. Universitetet i Oslo, Oslo.

- Helland, T. (2008). Tidlig diagnostisering av dysleksi. I F.E. Tønnesen, E. Bru, & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker*. (s. 51-65). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Helland, T., & Rommetveit, K. (2008). Dysleksi, et flerfaglig forskningsfelt. I I.V. Bele (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (s. 199-218). Oslo: Cappelen Damm.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiroko T., Black, J., Hulme C., Stanley, L., Kesler, S., Whitfield-Gabrieli, S., Reiss, A., Gabrieli, J., & Hoeft, F. (2011). The Brain Basis of the Phonological Deficit in Dyslexia Is Independent of IQ. *Psychological Science*, 22(11), 1442–1451.
- Holand, Aa. (2006a). Survey-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (s.41-51). Oslo: Cappelen.
- Holand, Aa. (2006b). Spørreskjema. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (s. 132-143). Oslo: Cappelen.
- Høien T. (2007). *Logoshåndbok. Diagnostisering av dysleksi og andre lesevansker*. Bryne: Logometrica.
- Høien T., & Lundberg I. (2000). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Joanisse, M. F., Manis, F. R., Keating, P., & Seidenberg M. S. (2000). Language Deficits in Dyslexic Children: Speech Perception, Phonology, and Morphology. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77(1), 30-60.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kaufman, A., & Lichtenberger, E. O. (2000). *Essentials of WISC-III and WPPSI-R Assessment*. New York: John Wiley & Sons.

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. St.meld nr. 23 (1997-1998). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kleven, T. A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 141-183). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002b). Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 265- 286). Oslo: Unipub Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. NOU 2009:18. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Larsen, J. P., Høien, T., Lundberg, I., & Ødegaard, H. (1990). MRI evaluation of the size and symmetry of the planum temporale in adolescents with developmental dyslexia. *Brain and Language*, 39(2), 289-301.
- Lishman, W. A. (2006). The dyslexic brain. I M. Snowling & J. Stackhouse (Red.), *Dyslexia, speech and Language. A practitioners handbook. 2nd edition*. (s. 36-53). West Sussex: Whurr Publishers.
- Lund, T. (2002a). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 79-123). Oslo: Unipub Forlag.
- Lund, T. (2002b). Generaliseringsproblematikk. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 125-140). Oslo: Unipub Forlag.
- Lundeberg, I., & Solvang, P. (2004). Uaktsomhet ved dysleksi. *Spesialpedagogikk*, 3, 4-13.
- Lyon, G. R. (1995). Towards a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45(1), 3-27.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading. A definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14.
- Lyster, S. H. (2002). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Læringscenteret. (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Læringscenteret.

- McArthur, G., Hogben, J., Edwards, V., Heath, S., & Mengler E. (2000). On the “Specifics” of Specific Reading Disability and Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 869-874.
- Melby-Lervåg, M. (2008). *Phonological representations, verbal short-term memory, and reading skills*. Doctoral Dissertation, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Miles, T. R. (1996). Do Dyslexic Children have IQs. *Dyslexia*, 2(3), 175-178.
- Mordal, T. L. (2000). *Som man spør får man svar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nergård-Nilssen, T. (2006). Word-decoding deficits in Norwegian: The impact of psycholinguistic marker effects. *Reading and Writing*, 19(3), 265–290.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet 10.januar 2012, fra NESH <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Næss, M. (2006). *Intervju med avdelingsleder og logoped Anne Berit Andreassen ved Bredtvedt Kompetansesenter for språk- og talevansker om emnet ”dysleksi”*. Hentet 01. mai 2012, fra <http://www.sinneshelse.no/artikler/dysleksi.html>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet 10. mars 2012, fra Lovdata <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2005). Genetics of Dyslexia. I M.J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The Science of Reading: A Handbook*. (s. 453-472). Oxford: Blackwell.
- Rose, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties. An independent report from Sir Jim Rose to the Secretary of State for Children, Schools and Families*. Nottingham: DCSF Publications.
- Rygvdal, A-L. (2008). Lese- og skrivevansker. I A-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Scarborough, H. (1990). Very Early Language Deficits in Dyslexic Children. *Child Development*, 61(6), 1728-1743.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shaywitz, B., & Shaywitz, S. (2003). Dyslexia (Specific reading difficulties). *Pediatrics in Review*, 24(5), 147-153.
- Snowling, M. J. (2000) *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Snowling, M. J. (2006): Language skills and learning to read: the dyslexia spectrum. I J.M. Snowling & J. Stackhouse (Red.), *A Practitioner`s Handbook Dyslexia Speech and Language*, (s. 1-14). London: Whurr Publishers.
- Snowling, M. (2008). *State-of-Science Review: SR-D2. Dyslexia*. Hentet 07. april 2012 fra Government Office for Science
http://www.bis.gov.uk/assets/foresight/docs/mental-capital/sr-d2_mcw_v2.pdf
- Solem, C. (2012a). *Fortsatt rett til PC!* Hentet 13. april 2012, fra Dysleksi Norge
http://www.dysleksiforbundet.no/no/rettigheter_og_rad/Fortsatt+rett+til+PC%21.9UFRDY0Z.ips
- Solem, C. (2012b). *Å ha dysleksi*. Hentet 6. april 2012, fra Dysleksi Norge
http://www.dysleksiforbundet.no/no/rettigheter_og_rad/elev/Å+ha+dysleksi.9UFRjOWk.ips
- Solvang, P. K. (1998). Den dyslektiske dominans. Lese- og skrivevansker som kunnskapsfelt i Norge. *Spesialpedagogikk*, 8, 3-12.
- Solvang, P. K. (2007). Developing an Ambivalence Perspective on Medical Labelling in Education: Case Dyslexia. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1-2), 79–94.
- Solvang, P. K. (2008). Dysleksidiagnostisering som verdsatt sosial kraft eller tilsløring av sosiale forhold? Et sosiologisk perspektiv. I I.V. Bele (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (s. 219-234). Oslo: Cappelen Damm.

- Stanovich, K. E. (1991). Discrepancy Definitions of Reading Disability: Has Intelligence Led Us Astray? *Reading Research Quarterly*, 26(1), 7-29.
- Stanovich, K. E. (1996). Toward a More Inclusive Definition of Dyslexia. *Dyslexia*, 2(3), 154-166.
- Stanovich, K. E. (2005). The Future of a Mistake: Will Discrepancy Measurement Continue to Make the Learning Disabilities Field a Pseudoscience? *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 103-106.
- Statped. (2009, 11. september). *Føringar for inntak*. Hentet 10. mai 2010, fra Statped http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=61384&epslanguage=NO
- Sætre, A. (2009). *Dysleksi og selvoppfatning*. Doktoravhandling, NTNU, Trondheim.
- Tanaka, H., Black, J. M., Hulme, C., Stanley, L. M., Kesler, S. R., Whitfield-Gabrieli, S., Reiss, A. L., Gabrieli, J. D. E., & Hoeft, F. (2011). The Brain Basis of the Phonological Deficit in Dyslexia Is Independent of IQ. *Psychological Science*, 22(11), 1442–1451.
- Temple, E., Deutsch, G. K., Poldrack, R. A., Miller, S. L., Tallal, P. Merzenich, M., & Gabrieli, J. D. E. (2003) Neural Deficits in Children with Dyslexia Ameliorated by Behavioral Remediation: Evidence from fMRI. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100(5), 2860-2865.
- Tønnesen, F. E. (1997). How can we best define "Dyslexia"? *Dyslexia*, 3(2), 78-92.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). Veileder til Opplæringslova om spesialpedagogisk hjelp. Hentet 15. april 2012, fra Utdanningsdirektoratet <http://www.udir.no/Regelverk/Tolkning-av-regelverket/Spesialundervisning/Spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning---Veileder-til-opplaringsloven2/>
- Vellutino, F. R. (1997). A Comparison of the Instructional Backgrounds and Cognitive Profiles of Poor, Average, and Good Readers Who Were Initially Identified as At Risk for Reading Failure. *Scientific Studies of Reading*, 1(3), 191-215.

- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- WHO. (2011). *ICD-10 - Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. 10. revisjon. Norsk utgave*. Bergen: Helsedirektoratet.
- Wold, A. H. (1996). *Skriftspråkutvikling – om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Zetterqvist, Nelson, K. (2003). *Dyslexi – en diagnos på gott och ont. Barn, föräldrar och lärare berättar*. Lund: Studentlitteratur.

Vedlegg 1 - Spørreskjemaet

DYSLEKSI OG PPT

Spørreskjema til PP-rådgivere

Del 1 - Bakgrunnsinformasjon

Kjønn

Mann ☐

Kvinne ☐

Hvilket PP-kontor arbeider du for ?

Hvilken utdanning har du?

Mastergrad, hovedfag eller embetseksamen i:

Pedagogikk ☐

Spesialpedagogikk ☐

Psykologi ☐

Annet ☐ i så fall hva: _____

Hvis ikke du har utdanning på ovennevnte nivå, hvilken utdanning har du?

Når fullførte du utdanningen din?

____ (årstall)

Hvor lenge har du arbeidet med utredning av lese- og skrivevansker?

____ år

Del 2 – Rådgiverens forståelse av begrepet dysleksi

Dysleksibegrepet har blitt definert på flere ulike måter av fagpersoner og forskere. I det følgende er jeg interessert i å belyse på hvilken måte DU forstår begrepet dysleksi. Under følger en rekke kriterier som er trukket ut av ulike måter å forstå dysleksi på.

For hvert av følgende kriterier, bes du krysse av for hvor viktig du mener det er at kriteriet er tilstede for at du skal konkludere med at en elev har dysleksi.

	Uviktig	Ganske viktig	Meget viktig
Påviste fonologiske vansker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vansker med korttidsminnet/arbeidsminnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Testet lesealder ligger vesentlig etter kronologisk alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Svak leseforståelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppmerksomhetsproblemer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forekomst av lese- og skrivevansker i barnets familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eleven har fått tilfredsstillende lese- og skriveopplæring - uten å ha lykket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utelukkelse av funksjonsforstyrrelser (syn, hørsel, motorikk etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begrenset ordforråd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemer med staving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bedre lytteforståelse enn leseforståelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dårlig rettskriving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vansker med lesing/skriving over tid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vansker med hurtigbenedvning (ord, bokstaver etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evneressurser innenfor normalområdet (IQ over 80)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet, i så fall hva? _____			

Kommentarer:

Samrår du deg med andre når du avgjør om en elev har dysleksi?

Ja
☐

Nei
☐

Kommentarer:

Del 3 – Utredningen

Jeg er her ute etter å kartlegge hvilken fremgangsmåte du benytter i din utredning av eventuell dysleksi.

For hver av de følgende fremgangsmåter bes du krysse av for hvorvidt du aldri benytter dem, om du noen ganger benytter dem eller alltid benytter dem for å kartlegge om en elev har dysleksi (gjelder også om du benytter resultater av tester foretatt av andre, som for eksempel lærer):

	Aldri	Noen ganger	Alltid
LOGOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
STAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WISC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CAS (cognitive assessment system)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leiter-R	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språk 6 – 16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
KOAS/KOAP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aston Index	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LUS (LeseUtviklingsSkjema)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Kartleggeren" (fagbokforlaget)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Carlsten's kartlegging av leseferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Arbeidsprøven" (statped)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Ordkjedetesten" (logometrica)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Setningsleseprøve (logometrica)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observasjon av elevens lesestrategier (utenfor klasserommet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lytte til elevens høytlesing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skriveprøve/innhenting av skrevet materiale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observasjon av lese- skriveundervisning/norsk-undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observasjon av annen undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samtale med lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samtale med foresatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samtale med eleven (om egen læresituasjon)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet – i så fall hva? _____			

Kommentarer: _____

Del 4 – Annet

Ville det være til hjelp for deg i ditt arbeid om det var nasjonale retningslinjer for hvordan dysleksibegrepet skulle benyttes?

Ja

1

Nei

Vet ikke

9

Kommentarer:

Har ditt PP-kontor retningslinjer for bruken av dysleksibegrepet?

Ja

☐

Nei

9

Vet ikke

9

Kommentarer:

Avslutningsvis ville jeg bli glad om du vil dele med meg noen av dine tanker rundt hva det betyr for en elev å få betegnelsen dysleksi.

[illegible]

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

Spørreundersøkelse om forståelsen og utredningen av begrepet dysleksi.

Viser til hyggelig telefonsamtale og sender her som avtalt mer informasjon om forskningsprosjektet jeg arbeider med.

Som en del av min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo er jeg i gang med en nasjonal kartlegging. Jeg ønsker å komme i kontakt med de PP-rådgivere ved utvalgte kontor som arbeider med utredning av elever med lese- og skrivevansker på grunnttrinnet. Undersøkelsen omfatter 57 PP-kontor fordelt over hele landet. Deres kontor er et av de som er valgt ut til delta i denne kartleggingen.

Dysleksi er et omdiskutert begrep der stadig nye definisjoner utarbeides. Selv ikke i et lite og forholdsvis pedagogisk oversiktlig land som Norge har man klart å gi dysleksibegrepet et innhold som alle kan enes om, og diverse alternative uttrykk som spesifikke lese- skrivevansker eller spesifikke lærevansker synes i flere tilfelle å brukes synonymt med dysleksibegrepet. Undersøkelser har imidlertid vist at dysleksibegrepet benyttes jevnlig i PP tjenesten, og det er derfor interessant å undersøke nærmere hvilken betydning som i praksis legges i dette begrepet. Mitt håp er at resultatene kan være et bidrag i et arbeid frem mot et mer samstemt fagfelt på dette området.

Undersøkelsen vil gjennomføres i form av et spørreskjema. Skjemaet inneholder hovedsakelig avkrysning og tar kort tid å fylle ut. Temaene som fremgår i skjemaet er enkel bakgrunnsinformasjon (utdanning, ansiennitet etc.), forståelsen av begrepet dysleksi og komponenter i en slik utredning. Spørreundersøkelsen vil som avtalt bli tilsendt per post. Din rolle vil være å formidle spørreskjemaene til de rådgivere ved ditt kontor som arbeider med lese- og skriveutredning. Skjemaene samles så inn og returneres så raskt som mulig og helst innen 14 dager til denne adressen:

Hilde Sofie Gunnerud

Fougner vei 22

0571 Oslo

Videre vil jeg informere om at deltagelse på undersøkelsen er frivillig og at dere står fritt til å trekke dere underveis om ønskelig. All innsamlet data vil behandles konfidensielt og det vil ikke være mulig å spore informasjon som fremkommer i den endelige rapporten. Deres anonymitet vil derfor bli ivaretatt.

Jeg takker på forhånd for hjelp til å gjennomføre denne undersøkelsen og håper resultatene vil være av interesse også for dere.

Hvis du har spørsmål knyttet til undersøkelsen, nøl ikke med å ta kontakt med meg.

Med vennlig hilsen,

Hilde Sofie Gunnerud.

90671960

hildsgun@student.uv.uio.no

Vedlegg 3 – Følggebrev

Hei!

Nå sitter du med spørreskjemaene til prosjektet "Dysleksi og PPT" i hånden. Som avtalt på telefon har du på vegne av ditt PP-kontor takket ja til å delta på en kartlegging av PP-rådgiveres forståelse og bruk av begrepet dysleksi.

Så litt praktisk informasjon:

Spørreskjemaet ønskes fylt ut av alle PP-rådgivere som arbeider med utredning av lese- og skrivevansker hos elever på grunnttrinnet.

Jeg trenger også å vite hvor mange du leverer skjemaet til for siden å kunne regne ut svarprosjenter.

Hvor mange fikk skjemaet? _____

Skjemaene samles inn og returneres sammen med dette arket i vedlagte returkonvolutt, så raskt som mulig og helst innen 14 dager.

På forhånd takk for din hjelp!

Har du spørsmål ta gjerne kontakt med meg på telefon **90671960** eller epost hildsgun@student.uv.uio.no

Med vennlig hilsen,

Hilde Sofie Gunnerud.

Vedlegg 4 – TESTER

LOGOS

Logos er en PC-basert diagnostisk test som har basis i nyere tids leseforskning. Logos inneholder en rekke deltester som kartlegger elevens leseflyt, leseforståelse, lytteforståelse, begrepsforståelse, avkodingsferdighet, delprosesser av avkodingsstrategiene og rettskrivingsvansker. På bakgrunn av testingen er det mulig å stille en mer presis diagnose av lesevanskene.

STAS

Dette er en test som kartlegger lesing og skriving. Lytteforståelse og avkoding. Testen er normert for elever fra slutten av 2. klasse og ut ungdomsskolen. Det er detaljerte normer for alle prøver og delprøver. Elevens fremgang i avkoding og staving følges på samme prøve i forhold til normer og klassetrinn. Testresultatene kan gi en profil over sterke og svake sider i avkodings- og staveferdighet.

WISC

Wechslers tester innbefatter WPPSI, WISC og WAIS, der WISC er den som er aktuell for aldersgruppen mine informanter arbeider mot. WISC er en generell kognitiv evnetest standardisert for barn mellom 6 og 16 år. Testen inneholder 10 kjernetester og 5 supplerende deltester (WISC-IV), som sammen kartlegger barnets kognitive funksjoner. Resultatene på deltestene kan deles inn i fire indekser; Verbal Forståelsesindeks (VFI), Perseptuell Resoneringsindeks (PRI), Arbeidsminneindeks (AMI) og Prosesseringshastighetsindeks (PHI). Testens totale resultat gir en IQ-skåre. Wechsler testene er det mest brukte evnekartleggingsverktøyet som benyttes mot barn, ungdom og voksne (Kaufman & Lichtenberger, 2000)

Raven

Testen er en ikke-verbal evnetest som kartlegger generelle evner hos barn og voksne mellom 8 og 65 år. Testen består av testledd i økende vanskelighetsgrad hvor barna må sammenligne, finne analogier og oppdage mønstre i ulike meningsløse figurer. Testen regnes om et godt mål på ikke-verbal IQ og viser relativt høy sammenheng med skoleprestasjoner. Det finnes desverre ingen norske normer for Ravens fargede matriser, men det er vanlig å benytte den engelske normeringen.

CAS

Denne testen er også en ikke-verbal intelligens-test som bygger på PASS-teorien. PASS står for Planning Attention Simultaneous Successive, som beskriver mentale prosesser som er avgjørende for barns læring. PASS-teorien gir grunnlag for å analysere barns kognitive prosesser i disse kategoriene, og er et alternativ til en teorimodell der generell intelligens analyseres ved verbale og ikke-verbale funksjoner. CAS består av 12 deltester som gir en skalaskåre til hver av de fire nevnte kognitive prosessene. Ved siden av disse gir testen en PASS standardskåre som i stor grad korrelerer med andre intelligens-tester, og med funksjonsnivå i skolefag generelt.

Leiter-R

Dette er en annen ikke-verbal evnetest som er noe mer omfattende enn Ravens matriser. Administrasjonen av testen er helt og holdent uten muntlige instruksjoner. Testadministrator må mime etter en standard prosedyre. Leiter-R består av to ulike testbatterier som er tenkt å måle henholdsvis ikke-verbal IQ og hukommelse og oppmerksomhet. Leiter-R har ikke norsk standardisering.

Bender

Bender Visual Motor Gestalt Test, andre utgave (Bender Gestalt Test II) måler visuo-motoriske ferdigheter hos barn, ungdom og voksne i alderen 4 år til 85+. Bender test-materialet består av figurer som danner mer eller mindre kjente geometriske mønstre. Hver figur finnes på et kort som ett for ett presenteres personen som utprøves. Den vanlige prosedyren er at personen får i oppgave å kopiere figurene så presist som mulig på ett (eller om nødvendig to) ark. Det er ingen tidsbegrensning knyttet til utførelsen av testen. Råskårene (i form av feilskårer) som oppnås, konverteres til aldersekvivalente skårer eller til prosentilskårer.

Språk:6-16

Språk 6-16 er en screeningtest av språkvansker, for barn og ungdom i aldersgruppene 6 til 16 år. Språk 6-16 har tre obligatoriske deltester. To av de obligatoriske deltestene (Ordspenn og Setningsminne) undersøker ulike aspekter av verbalt korttidsminne. Ordspenn regnes som en god test på fonologisk korttidsminne og Setningsminne regnes som en god test på evnen til å organisere og fastholde informasjon i setninger. Fonologisk korttidsminne dreier seg om evnen til å fastholde lydstrukturene i ord. Den tredje obligatoriske testen, Begreper, undersøker barns kunnskap om ordenes betydning, dvs. det semantiske aspektet ved språket. Testen

tar sikte på å besvare spørsmål som ”Er elevens språklige ferdigheter adekvate for hans eller hennes alder?” og ”bør denne eleven henvises videre for en fullstendig kartlegging av språkvanskene?” (Statped)

KOAS/KOAP

KOAS står for Kartlegging av OrdAvkodingsStrategier. KOAP står for Kartlegging av OrdAvkodingsProsesser. Diagnostiske tester utviklet ved Senter for leseforskning for å kartlegge ulike sider av leseprosessen. Testene krever sertifisering og gjennomføres ved hjelp av data. KOAS og KOAP er sammen forløperne til den dysleksidiagnostiske prøven Logos, de anses dermed ikke å være mye i bruk lenger. (Logometrica)

Aston

Index

Aston Index kan brukes til å påvise et barns spesielle "læringsmønster" ved å kartlegge spesielle typer av lærevansker. Prøven er delt inn i delprøver og trinn basert på forhåndskunnskaper hos barnet. Trinn 1 er beregnet på barn som ikke kan lese og skrive enda, mens trinn 2 er for barn som ikke klarer lesing, rettskriving og skriftforming så godt som forventet. Aston Index kan også brukes til vurdering av lese- og skrivevansker hos eldre elever og voksne. Aston Index er ment å rette oppmerksomheten mot de funksjoner eller ferdigheter hos barnet som er viktigst for skriftspråket.

LUS(LeseUtviklingsSkjema)

LeseUtviklingsSkjema (LUS), er et kartleggingsverktøy for [skoleelevers](#) leseutvikling. Skjemaet er bygget på forskning om hvordan barn lærer å lese, og kan brukes til å finne ut hvor langt den enkelte elev er kommet i sin leseutvikling. Verktøyet kan nyttes til å plassere alle lesere, uavhengig av alder, inn på et ferdighetstrinn, pedagogisk kalt utviklingstrinn. LUS-skjemaet er delt i 22 progressive trinn. Ut ifra disse kan det være lettere å finne nivå-tilpasset lesestoff og læringsmateriale. Kriteriene er basert på dagligdagse observasjoner av leseadferd, og formulert i lærernes språk. Kartleggingsmaterialet er ment benyttet i skolen.

”Kartleggeren”

Kartleggeren er et digitalt kartleggings- og rådgivningsverktøy for rask og enkel testing av elevenes faglige nivå i norsk, engelsk og matematikk. I norskfaget testes elevenes funksjonsnivå på tre hovedområder: leseferdighet, rettskrivning og ordforråd. Kartleggeren genererer individuelle arbeidsplaner (IAP-er) til alle elever, på alle funksjonsnivåer. Den nyeste

versjonen av Kartleggeren er nettbasert. Kan administreres av alle, veiledning gis til eleven via programmet (Fagbokforlaget).

Carlstens kartlegging av leseferdigheter

Carlstens leseprøver er en type screeningprøver som er mye brukt i skolen, og den finnes til hvert klassetrinn fra I. til og med videregående skole. Prøven er i utgangspunktet laget for å avdekke hvilke elever som kan tenkes å ha lesevansker, og hvilke vansker det kan dreie seg om. Prøvene er enkle å administrere i samlet klasse, og går ut på ti minutters stillelesing av en skjønnlitterær tekst. Elevene skal under lesingen sette strek under ett av tre ord som forekommer i parentes og som innholdsmessig passer inn i tekstens sammenheng. Ut fra elevens lesehastighet målt i ord per minutt sammen med leseforståelse målt i antall riktige understrekinger i teksten, kan prøven indikere om eleven "leser godt nok" eller har tilfredsstillende leseferdighet. Prøven kan i liten grad avklare hvorfor eventuelle lese- og skrivevansker er til stede og normeringsgrunnlaget er relativt spinkelt. Likevel kan prøven indikere at eleven har problemer og dermed sette problem og behov i fokus.

"Arbeidsprøven"

Arbeidsprøven er et kartleggingsmaterieell til bruk for skoler. Arbeidsprøven gjør det mulig å kartlegge lesingen og det språklige grunnlaget til elever. Arbeidsprøven er en samling oppgaver som anses relevante ved kartlegging av lese- og skriveferdighet hos elever i grunnskolen. Den kan benyttes i forhold til enkeltelever som skårer svakt på gruppeprøver eller elever som av andre grunner bør kartlegges med henblikk på å lage et tilpasset undervisningsopplegg. Prøven er ikke standardisert og er dermed ikke ment som grunnlag for sammenlikning av elevens resultater med et. aldersgjennomsnitt. Prøven kartlegger elevens ferdigheter her og nå som grunnlag for hjelp og støttetiltak. Testen anbefales brukt av spesialpedagog på skolen og evt. drøftes med rådgiver fra PP- tjeneste (Statped).

"Ordkjedetesten"

Ordkjedetesten er en gruppeprøve som kartlegger elevens ferdighet til å avkode ord. Testen er standardisert for elever på trinn 3-10, samt videregående skole og voksne. Testen er en screeningprøve, men den "fanger opp" de elever som har vansker med ordavkodingen. Testen er normert for elever på trinn 3-10 og voksne, både på bokmål og nynorsk. (Logometrica)

"Setningsleseprøve"

Setningsleseprøven er en gruppeprøve som kartlegger elevens leseferdigheter. Prøven kan

også benyttes individuelt på eldre elever med lesevansker. Setningsleseprøven er standardisert på et representativt utvalg elever på trinn 4-10. Dette gir mulighet til å benytte prøven ved kartlegging av elevens leseferdighet over tid.

Vedlegg 5 – Frekvenstabeller “forståelse av dysleksibegrepet”

Påviste fonologiske vansker

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Uviktig	2	1.1	1.1	1.1
	2 Ganske viktig	25	13.2	13.4	14.4
	3 Meget viktig	160	84.7	85.6	100.0
	Total	187	98.9	100.0	
Missing	System	2	1.1		
Total		189	100.0		

Vansker med korttidsminnet/arbeidsminnet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Uviktig	19	10.1	10.4	10.4
	2 Ganske viktig	115	60.8	63.2	73.6
	3 Meget viktig	48	25.4	26.4	100.0
	Total	182	96.3	100.0	
Missing	System	7	3.7		
Total		189	100.0		

Testet lesealder ligger vesentlig under kronologisk alder

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Uviktig	13	6.9	7.1	7.1
	2 Ganske viktig	87	46.0	47.3	54.3
	3 Meget viktig	84	44.4	45.7	100.0
	Total	184	97.4	100.0	
Missing	System	5	2.6		
Total		189	100.0		

Svak leseforståelse

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Uviktig	27	14.3	14.6	14.6
	2 Ganske viktig	107	56.6	57.8	72.4
	3 Meget viktig	51	27.0	27.6	100.0
	Total	185	97.9	100.0	
Missing	System	4	2.1		
Total		189	100.0		

Oppmerksomhetsproblemer

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Uviktig	96	50.8	53.3	53.3
	2 Ganske viktig	78	41.3	43.3	96.7
	3 Meget viktig	6	3.2	3.3	100.0
	Total	180	95.2	100.0	
Missing	System	9	4.8		
Total		189	100.0		

Forekomst av lese- og skrivevansker i barnets familie

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Uviktig	19	10.1	10.3	10.3
	2 Ganske viktig	111	58.7	60.3	70.7
	3 Meget viktig	54	28.6	29.3	100.0
	Total	184	97.4	100.0	
Missing	System	5	2.6		
Total		189	100.0		

Eleven har fått tilfredsstillende lese- og skriveopplæring uten å ha lykket

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Uviktig	2	1.1	1.1	1.1
	2 Ganske viktig	40	21.2	21.5	22.6
	3 Meget viktig	144	76.2	77.4	100.0
	Total	186	98.4	100.0	
Missing	System	3	1.6		
Total		189	100.0		

Utelukkelse av funksjonsforstyrrelser (syn, hørsel, motorikk etc.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Uviktig	5	2.6	2.7	2.7
	2 Ganske viktig	40	21.2	21.5	24.2
	3 Meget viktig	141	74.6	75.8	100.0
	Total	186	98.4	100.0	
Missing	System	3	1.6		
Total		189	100.0		

Begrenset ordforråd

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Uviktig	59	31.2	31.9	31.9
	2 Ganske viktig	110	58.2	59.5	91.4
	3 Meget viktig	16	8.5	8.6	100.0
	Total	185	97.9	100.0	
Missing	System	4	2.1		
Total		189	100.0		

Problemer med staving

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Uviktig	5	2.6	2.8	2.8
	2 Ganske viktig	77	40.7	42.5	45.3
	3 Meget viktig	99	52.4	54.7	100.0
	Total	181	95.8	100.0	
Missing	System	8	4.2		
Total		189	100.0		

Bedre lytteforståelse enn leseforståelse

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Uviktig	5	2.6	2.7	2.7
	2 Ganske viktig	81	42.9	43.3	46.0
	3 Meget viktig	101	53.4	54.0	100.0
	Total	187	98.9	100.0	
Missing	System	2	1.1		
Total		189	100.0		

Dårlig rettskriving

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Uviktig	6	3.2	3.2	3.2
	2 Ganske viktig	85	45.0	45.9	49.2
	3 Meget viktig	94	49.7	50.8	100.0
	Total	185	97.9	100.0	
Missing	System	4	2.1		
Total		189	100.0		

Vansker med lesing/skriving over tid

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Uviktig	4	2.1	2.2	2.2
	2 Ganske viktig	45	23.8	24.2	26.3
	3 Meget viktig	137	72.5	73.7	100.0
	Total	186	98.4	100.0	
Missing	System	3	1.6		
Total		189	100.0		

Vansker med hurtigbenedvning (ord, bokstaver etc.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Uviktig	20	10.6	10.9	10.9
	2 Ganske viktig	107	56.6	58.2	69.0
	3 Meget viktig	57	30.2	31.0	100.0
	Total	184	97.4	100.0	
Missing	System	5	2.6		
Total		189	100.0		

Evneressurser innenfor normalområdet (IQ over 80)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Uviktig	42	22.2	22.8	22.8
	2 Ganske viktig	77	40.7	41.8	64.7
	3 Meget viktig	65	34.4	35.3	100.0
	Total	184	97.4	100.0	
Missing	System	5	2.6		
Total		189	100.0		

Vedlegg 6 – Frekvenstabeller “bruk av ulike komponenter i utredningen for dysleksi”

Logos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 Aldri	16	8.5	8.5	8.5
2 Noen ganger	14	7.4	7.4	15.9
3 Alltid	159	84.1	84.1	100.0
Total	189	100.0	100.0	

STAS

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 Aldri	117	61.9	61.9	61.9
2 Noen ganger	64	33.9	33.9	95.8
3 Alltid	8	4.2	4.2	100.0
Total	189	100.0	100.0	

WISC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 Aldri	14	7.4	7.4	7.4
2 Noen ganger	106	56.1	56.1	63.5
3 Alltid	69	36.5	36.5	100.0
Total	189	100.0	100.0	

Raven

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 Aldri	145	76.7	76.7	76.7
2 Noen ganger	40	21.2	21.2	97.9
3 Alltid	4	2.1	2.1	100.0
Total	189	100.0	100.0	

CAS (cognitive assessment system)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Aldri	119	63.0	63.0	63.0
	2 Noen ganger	67	35.4	35.4	98.4
	3 Alltid	3	1.6	1.6	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

Leiter-R

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Aldri	105	55.6	55.6	55.6
	2 Noen ganger	83	43.9	43.9	99.5
	3 Alltid	1	.5	.5	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

Bender

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Aldri	175	92.6	92.6	92.6
	2 Noen ganger	12	6.3	6.3	98.9
	3 Alltid	2	1.1	1.1	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

Språk 6-16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Aldri	6	3.2	3.2	3.2
	2 Noen ganger	80	42.3	42.3	45.5
	3 Alltid	103	54.5	54.5	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

KOAS/ KOAP

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Aldri	172	91.0	91.0	91.0
	2 Noen ganger	16	8.5	8.5	99.5
	3 Alltid	1	.5	.5	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

Aston Index

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Aldri	117	61.9	61.9	61.9
	2 Noen ganger	63	33.3	33.3	95.2
	3 Alltid	9	4.8	4.8	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

LUS (LeseUtviklingsSkjema)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Aldri	130	68.8	68.8	68.8
	2 Noen ganger	49	25.9	25.9	94.7
	3 Alltid	10	5.3	5.3	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

"Kartleggeren" (fagbokforlaget)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Aldri	118	62.4	62.4	62.4
	2 Noen ganger	63	33.3	33.3	95.8
	3 Alltid	8	4.2	4.2	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

Carlstens kartlegging av leseferdigheter

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 Aldri	33	17.5	17.5	17.5
2 Noen ganger	83	43.9	43.9	61.4
3 Alltid	73	38.6	38.6	100.0
Total	189	100.0	100.0	

"Arbeidsprøven" (statped)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 Aldri	71	37.6	37.6	37.6
2 Noen ganger	110	58.2	58.2	95.8
3 Alltid	8	4.2	4.2	100.0
Total	189	100.0	100.0	

"Ordkjedetesten" (logometrica)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 Aldri	44	23.3	23.3	23.3
2 Noen ganger	113	59.8	59.8	83.1
3 Alltid	32	16.9	16.9	100.0
Total	189	100.0	100.0	

"Setningsleseprøve" (logometrica)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 Aldri	114	60.3	60.3	60.3
2 Noen ganger	65	34.4	34.4	94.7
3 Alltid	10	5.3	5.3	100.0
Total	189	100.0	100.0	

Observasjon av elevens lesestrategier (utenfor klasserommet)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Aldri	22	11.6	11.6	11.6
	2 Noen ganger	73	38.6	38.6	50.3
	3 Alltid	94	49.7	49.7	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

Lytte til elevens høytlesing

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Aldri	7	3.7	3.7	3.7
	2 Noen ganger	40	21.2	21.2	24.9
	3 Alltid	142	75.1	75.1	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

Skriveprøve/innhenting av skrevet materiale

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Aldri	7	3.7	3.7	3.7
	2 Noen ganger	57	30.2	30.2	33.9
	3 Alltid	125	66.1	66.1	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

Observasjon av lese- skriveundervisning/norskundervisning

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Aldri	27	14.3	14.3	14.3
	2 Noen ganger	118	62.4	62.4	76.7
	3 Alltid	44	23.3	23.3	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

Observasjon av annen undervisning

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Aldri	30	15.9	15.9	15.9
	2 Noen ganger	145	76.7	76.7	92.6
	3 Alltid	14	7.4	7.4	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

Samtale med lærer

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Aldri	1	.5	.5	.5
	2 Noen ganger	7	3.7	3.7	4.2
	3 Alltid	181	95.8	95.8	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

Samtale med foresatte

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Aldri	1	.5	.5	.5
	2 Noen ganger	6	3.2	3.2	3.7
	3 Alltid	182	96.3	96.3	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

Samtale med eleven (om egen læresituasjon)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Aldri	4	2.1	2.1	2.1
	2 Noen ganger	30	15.9	15.9	18.0
	3 Alltid	155	82.0	82.0	100.0
	Total	189	100.0	100.0	

Vedlegg 7 – Eigenvalues til faktoranalyse (kapittel 4.2.2)

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.829	21.758	21.758	2.829	21.758	21.758	2.326	17.890	17.890
2	1.707	13.133	34.891	1.707	13.133	34.891	1.625	12.498	30.388
3	1.260	9.690	44.581	1.260	9.690	44.581	1.406	10.819	41.207
4	1.054	8.105	52.686	1.054	8.105	52.686	1.379	10.604	51.811
5	1.034	7.951	60.637	1.034	7.951	60.637	1.147	8.826	60.637
6	.933	7.175	67.811						
7	.840	6.462	74.274						
8	.747	5.746	80.020						
9	.685	5.266	85.285						
10	.622	4.783	90.068						
11	.516	3.973	94.041						
12	.432	3.319	97.361						
13	.343	2.639	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.